

XVII.
ULUSLARARASI
DÜNYA DİLİ
TÜRKÇE
SEMPOZYUMU

• 15 ARALIK •
DÜNYA
TÜRK DİLİ AİLESİ
GÜNÜ
Kutlu Olsun

BİLDİRİ KİTABI

23-25 Ekim 2025
BARTIN ÜNİVERSİTESİ

dunyadiliturkce@bartin.edu.tr

BARÜ
BARTIN ÜNİVERSİTESİ



YUNUS EMRE
ENSTİTÜSÜ



TİKA

TRT AVAZ

XVII.ULUSLARARASI
DÜNYA DİLİ
TÜRKÇE
SEMPOZYUMU
BİLDİRİ KİTABI

Editör

Prof. Dr. Ahmet AKKAYA

Yayıma Hazırlayanlar

Prof. Dr. Sedat BALYEMEZ

Doç. Dr. Anıl ÇELİK

Doç. Dr. Hasan Basri KANSIZOĞLU

Doç. Dr. Musa SALAN

Arş. Gör. Ebubekir EROĞLU

Arş. Gör. Rabia Elif ÇEVİKER

e-ISBN: 978-605-9895-26-2

Bartın Üniversitesi Yayınları

Baskı & Tasarım

YEDİKLİM

XVII.ULUSLARARASI DÜNYA DİLİ TÜRKÇE SEMPOZYUMU BİLDİRİ KİTABI

Bartın Üniversitesi Yayınları
Bartın, Aralık 2025

Bu kitap Bartın Üniversitesi Yönetim Kurulu'nun 22/12/2025 tarih ve 2025/25-4 No'lu kararı ile yayınlanmıştır.

© Copyright

Bu eserin tüm yayım hakları Bartın Üniversitesi Rektörlüğüne aittir. Rektörlüğün yazılı izni olmadan kitabın tümünün ya da bir kısmının elektronik, mekanik veya fotokopi yoluyla basımı, yayımı, çoğaltımı ve dağıtımı yapılamaz. Kaynak gösterilerek alıntı yapılabilir

Bu kitapta yer alan tüm bildirilerin bilim ve dil bakımından sorumluluğu yazarlarına aittir.

Kütüphane Bilgi Kartı

17. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu Bildiri Kitabı / yayına hazırlayanlar: Prof. Dr. Sedat BALYEMEZ, Doç. Dr. Anıl ÇELİK, Doç. Dr.Hasan Basri KANSIZOĞLU, Doç. Dr. Musa SALAN, Arş. Gör. Ebubekir EROĞLU, Arş. Gör. Rabia ÇEVİKER – Bartın : Bartın Üniversitesi, 2025.

1576 sayfa.

e-ISBN: 978-605-9895-26-2

Bartın Üniversitesi Yayınları ; 42

1. Türk dili--Kongreler 2. Turkish Language—Congresses 3. Dilbilim--Kongreler

4. Linguistics--Congresses

Sınıflama Numarası: PL101.5

ONUR KURULU

Yılmaz TUNÇ	Adalet Bakanı
Doç. Dr. Celile Eren ÖKTEN	Millî Eğitim Bakan Yardımcısı
Dr. Nurtaç ARSLAN	Bartın Valisi
Prof. Dr. Ahmet AKKAYA	Bartın Üniversitesi Rektörü
Prof. Dr. Osman MERT	Türk Dil Kurumu Başkanı
Prof. Dr. Abdurrahman ALİY	Yunus Emre Enstitüsü Başkanı
Abdullah EREN	Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı (TİKA) Başkanı
Abdulhadi TURUS	Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı Başkanı

BİLİM KURULU

Prof. Dr. Ahmet Bican ERCİ-LASUN	Emekli Öğretim Üyesi	Türkiye
Prof. Dr. Abdullah KÖK	Akdeniz Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Abdurrahman GÜZEL	Başkent Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Adem KOÇ	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Ahat ÜSTÜNER	Fırat Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Ahmet AKKAYA	Bartın Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Ahmet BALCI	Mustafa Kemal Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Ahmet BENZER	Marmara Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Ahmet BURAN	Fırat Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Ahmet PEHLİVAN	Doğu Akdeniz Üniversitesi	KKTC
Prof. Dr. Akartürk KARAHAN	Yıldırım Beyazıt Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Ali AKAR	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Ali Fuat ARICI	Yıldız Teknik Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Ali TORUN	Emekli Öğretim Üyesi	Türkiye
Prof. Dr. Ali YAKICI	Gazi Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Alparslan OKUR	Sakarya Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Alsou KAMALIEVA	Bartın Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Anarkul SALKINBAY	Al-Farabi Kazakh Notional Univertisy	Kazakistan
Prof. Dr. Arzu Sema ERTANE BAYDAR	Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Asiye Mevhibe COŞAR	Karadeniz Teknik Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Ayşe İLKER	Manisa Celâl Bayar Üniversitesi	Türkiye

BİLİM KURULU

XVII.ULUSLARARASI DÜNYA DİLİ TÜRKÇE SEMPOZYUMU

Prof. Dr. Ayşe Melek ÖZYETGİN	Yıldız Teknik Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Başak KARAKOÇ	Çukurova Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Başak UYSAL	Gazi Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Bayram Ali KAYA	Sakarya Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Bayram BAŞ	Yıldız Teknik Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Bekir ŞİŞMAN	Ondokuz Mayıs Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Bilal YÜCEL	Emekli Öğretim Üyesi	Türkiye
Prof. Dr. Bilge ERCİLASUN	Emekli Öğretim Üyesi	Türkiye
Prof. Dr. Bilgehan Atsız GÖKDAĞ	Kırıkkale Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Bilginer ONAN	Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Celal DEMİR	Afyon Kocatepe Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Cengiz ALYILMAZ	Uludağ Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Cüneyt AKIN	Afyon Kocatepe Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Deniz MELANLIOĞLU	İstanbul Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Dilek ERGÖNENÇ	Gazi Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Duygu UÇGUN	Yıldız Teknik Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Edibe SÖZEN	Maltepe Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Efrasiyap GEMALMAZ	Emekli Öğretim Üyesi	Türkiye
Prof. Dr. Elçin İBRAHİMOV	Azerbaycan Diller Üniversitesi	Azerbaycan
Prof. Dr. Elif AKTAŞ	Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Emin EMİNOĞLU	Kırklareli Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Emine KOLAÇ	Anadolu Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Ercan ALKAYA	Fırat Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Erdoğan BOZ	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Ergin JABLE	Priştine Üniversitesi	Kosova Cumhuriyeti
Prof. Dr. Erol DURAN	Uşak Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Esmâ DUMANLI KA- DIZADE	Mersin Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Eyüp AKMAN	Kastamonu Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Faruk YILDIRIM	Çukurova Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Fatih KANA	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Fatma AÇIK	Gazi Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Fatma BÖLÜKBAŞ KAYA	İstanbul Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Ferhat ENSAR	Bursa Uludağ Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Ferit YUSUPOV	Kazan Federal Üniversitesi	Tataristan
Prof. Dr. Ferruh AĞÇA	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	Türkiye

Prof. Dr. Feyza TOKAT	Pamukkale Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Feyzi ERSOY	Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Fikret TÜRKMEN	Emekli Öğretim Üyesi	Türkiye
Prof. Dr. Filiz METE	Hacettepe Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Fulya TOPÇUOĞLU ÜNAL	Kütahya Dumlupınar Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Funda KARA	Atatürk Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Funda TOPRAK	Yıldırım Beyazıt Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Fuzuli BAYAT	Azerbaycan Bilimler Akademisi Folklor Enstitüsü	Azerbaycan
Prof. Dr. Gökçe YÜKSELEN PELER	Erciyes Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Gökhan ARI	Bursa Uludağ Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Gülbanu KOSSIMOVA	Abay Devlet Pedagoji Üniversitesi	Kazakistan
Prof. Dr. Gülsel SEV	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Gülsemin HAZER	Sakarya Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Güner KONEDRALI	Doğu Akdeniz Üniversitesi	KKTC
Prof. Dr. Gürer GÜLSEVİN	Emekli Öğretim Üyesi	Türkiye
Prof. Dr. H. İbrahim DELİCE	Afyon Kocatepe Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. H. Ömer KARPUZ	Emekli Öğretim Üyesi	Türkiye
Prof. Dr. Hakan ÜLPER	Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Halit KARATAY	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Hamza ZÜLFİKAR	Emekli Öğretim Üyesi	Türkiye
Prof. Dr. Hanifi VURAL	Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Hasan Ali ESİR	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Hasan BAĞCI	Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Hatice GÜNEŞ	Aydın Adnan Menderes Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Hatice ŞAHİN	Bursa Uludağ Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Hatice TÖREN	İstanbul Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Hayati DEVELİ	İstanbul Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Hazretgulu DURDIYEV	Mahtumkulu Dil, Edebiyat ve Millî El- yazmaları Enstitüsü	Türkmenistan
Prof. Dr. Hikmet KORAŞ	Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Hülya ARSLAN EROL	Gaziantep Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Hülya ERAYDIN ARGUNŞAH	Erciyes Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Hülya KASAPUĞLU ÇENGEL	Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. İbrahim GÜMÜŞ	Bartın Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. İdris Nebi UYSAL	Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi	Türkiye

BİLİM KURULU

XVII.ULUSLARARASI DÜNYA DİLİ TÜRKÇE SEMPOZYUMU

Prof. Dr. İhsan KALENDEROĞ- LU	Gazi Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. İlhan ERDEM	İnönü Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. İlhan UÇAR	Sakarya Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Jale DEMİRCİ	Ankara Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Jale ÖZTÜRK	Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Kadir Kaan BÜYÜKİKİZ	Gaziantep Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Kazım KÖKTEKİN	Ordu Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Kemal ÜÇÜNCÜ	Karadeniz Teknik Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Kemalettin DENİZ	Gazi Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Kerime ÜSTÜNOVA	Emekli Öğretim Üyesi	Türkiye
Prof. Dr. Keziban TEKŞAN	Ordu Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Kürşad GÜLBEYAZ	Sakarya Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Kürşat ÖNCÜL	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Latif BEYRELİ	Marmara Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Levent KURGUN	Pamukkale Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Leylâ KARAHAN	TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversi- tesi	Türkiye
Prof. Dr. M. Abdullah ARSLAN	Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Macit BALIK	Bartın Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Mehmet AYDIN	Ondokuz Mayıs Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Mehmet CANBULAT	Akdeniz Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Mehmet Dursun ERDEM	Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Mehmet EROL	Gaziantep Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Mehmet Fatih KİRİŞÇİOĞLU	Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Mehmet KURUDAYIOĞLU	Hacettepe Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Mehmet Mehdi ERGÜZEL	İstanbul Yeni Yüzyıl Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Mehmet Öcal OĞUZ	Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Mehmet Surur ÇELEPİ	Pamukkale Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Mehmet ŞİŞMAN	Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Mehmet Vefa NALBANT	Pamukkale Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Metin DEMİRCİ	Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniver- sitesi	Türkiye
Prof. Dr. Metin EKİCİ	Ege Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Muhammet Eyüp SALLABAŞ	Yıldız Teknik Üniversitesi	Türkiye

Prof. Dr. Muharrem DAŞDEMİR	Atatürk Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ	Atatürk Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Mukhabbat KURBANOVA	Mirza Ulugbek Özbekistan Milli Üniversitesi	Özbekistan
Prof. Dr. Murat ATEŞ	Necmettin Erbakan Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Murat ÖZBAY	Gazi Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Murat ŞENGÜL	Neşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Musa ÇİFCİ	Uşak Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Musa DUMAN	Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Mustafa ALTUN	Sakarya Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Mustafa ARGUNŞAH	Erciyes Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Mustafa ARSLAN	Pamukkale Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Mustafa DURMUŞ	Hacettepe Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Mustafa KURT	Gazi Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Mustafa S. KAÇALIN	İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Nadir İLHAN	Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Namık Kemal ŞAHBAZ	Mersin Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Nebi ÖZDEMİR	Hacettepe Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Necati DEMİR	Gazi Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Nergis BİRAY	Pamukkale Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Nesrin SİS	İnönü Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Nevin AKKAYA	Dokuz Eylül Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Nevzat ÖZKAN	Erciyes Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Nezir TEMUR	Gazi Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Nurettin DEMİR	Hacettepe Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Nurettin ÖZTÜRK	Pamukkale Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Oğuz KARAKARTAL	Lefke Avrupa Üniversitesi	KKTC
Prof. Dr. Oğuzhan SEVİM	Atatürk Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Oğuzhan YILMAZ	Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Onur Alp KAYABAŞI	Aksaray Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Orhan Kemal TAVUKÇU	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Osman Fikri SERTKAYA	Emekli Öğretim Üyesi	Türkiye
Prof. Dr. Osman YILDIZ	Süleyman Demirel Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Ömer Tuğrul KARA	Çukurova Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Özay KARADAĞ	Hacettepe Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Özgür Kasım AYDEMİR	Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Özlem Deniz YILMAZ	Marmara Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Paki KÜÇÜKER	Sakarya Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Paşa YAVUZARSLAN	Ankara Üniversitesi	Türkiye

BİLİM KURULU

XVII.ULUSLARARASI DÜNYA DİLİ TÜRKÇE SEMPOZYUMU

Prof. Dr. Pervin ÇAPAN	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Recep TOPARLI	Emekli Öğretim Üyesi	Türkiye
Prof. Dr. Sabri SİDEKLİ	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Saim SAKAOĞLU	Emekli Öğretim Üyesi	Türkiye
Prof. Dr. Salahaddin BEKKİ	Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Salim KÜÇÜK	Ordu Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Sedat BALYEMEZ	Bartın Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Sedat MADEN	Bayburt Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Semra ALYILMAZ	Uludağ Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Serap UZUNER YURT	Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Serdar BULUT	Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Serdar YAVUZ	Fırat Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Serkan ŞEN	Ondokuz Mayıs Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Serpil ÖZDEMİR	Bartın Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Süleyman Cem ŞAKTANLI	Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Süleyman Kaan YALÇIN	Fırat Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Şaban KÖKTÜRK	Sakarya Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Şerif Ali BOZKAPLAN	Dokuz Eylül Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Şerife Seher EROL ÇALIŞKAN	Bartın Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Şükrü Halûk AKALIN	Hacettepe Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Talat DİNAR	Süleyman Demirel Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Tazegül DEMİR ATALAY	Kafkas Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Turgut BAYDAR	Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Turgut KARABEY	Emekli Öğretim Üyesi	Türkiye
Prof. Dr. Türker EROĞLU	Gazi Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Umay TÜRKEŞ GÜNAY	Emekli Öğretim Üyesi	Türkiye
Prof. Dr. Ülker ŞEN	Gazi Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Ülkü ÇELİK ŞAVK	Emekli Öğretim Üyesi	Türkiye
Prof. Dr. Ülkü ELİUZ	Karadeniz Teknik Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Ümit HUNUTLU	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Vahit TÜRK	İstanbul Kültür Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Yasin M. YAKAR	Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Yavuz KARTALLIOĞLU	Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Yılmaz YEŞİL	Gazi Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Yunus BALCI	Pamukkale Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Yusuf AVCI	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Yusuf TEPELİ	Akdeniz Üniversitesi	Türkiye

Prof. Dr. Zeki KAYMAZ	Ege Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Zikri TURAN	Sakarya Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Zilola KHUDAYBERGENOVA	Bartın Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Ahmet KARAMAN	Afyon Kocatepe Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Ahmet Turan DOĞAN	Harran Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Ahmet Zeki GÜVEN	Akdeniz Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Anıl ÇELİK	Bartın Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Arzu ÇEVİK	Bartın Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Ayşe Özgül İNCE SAMUR	Bülent Ecevit Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Bedia KOÇAKOĞLU	Akdeniz Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Bekir DİREKÇİ	Akdeniz Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Bekir KAYABAŞI	Adıyaman Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Berdi SARIYEV	Ankara Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Berker KURT	Akdeniz Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Betül BÜLBÜL OĞUZ	Manisa Celal Bayar Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Bora BAYRAM	Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Burak TELLİ	Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniver- sitesi	Türkiye
Doç. Dr. Burcu ÇILDIR	Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Can ŞEN	Bartın Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Efekan KARAGÖL	Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Elza ALIŞOVA DEMİRDAĞ	Girne Amerikan Üniversitesi	KKTC
Doç. Dr. Emine ATMACA	Akdeniz Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Emrah BOYLU	Bartın Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Erdal ADAY	Kütahya Dumlupınar Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Fatih TANRIKULU	Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniver- sitesi	Türkiye
Doç. Dr. Fatih VEYİS	Atatürk Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Gızılgül ABDULLAYEVA	Bakü Devlet Üniversitesi	Azerbaycan
Doç. Dr. Gökçen GÖÇEN ÖZDEMİREL	Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Gulnara ALİYEVA KOŞKUN	Bakü Slavyan Üniversitesi	Azerbaycan
Doç. Dr. Gülay KARAMAN	Bartın Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Gülsine UZUN	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Hadra Kübra ERKINAY TAMTAMIŞ	Mardin Artuklu Üniversitesi	Türkiye

BİLİM KURULU

XVII.ULUSLARARASI DÜNYA DİLİ TÜRKÇE SEMPOZYUMU

Doç. Dr. Haluk ÖNER	Bartın Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Harun ŞAHİN	Gazi Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Hasan Basri KANSIZOĞLU	Bartın Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Hatice KUTLAR	Sivas Cumhuriyet Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Himmet BÜKE	Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Hulusi GEÇGEL	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Hüseyin Kürşat TÜRKAN	Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. İbrahim Ethem ARIOĞLU	Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. İnan GÜMÜŞ	Isparta Uygulamalı Bilimler Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Kadri KURAM	Bartın Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Kakacan CANBEKOV	Türkmenistan Bilimler Akademisi	Türkmenistan
Doç. Dr. Kateryna TELESUN	Kiev Taras Shevchenko Üniversitesi	Ukrayna
Doç. Dr. Kenan ACAR	Kocaeli Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Kürşat Şamil ŞAHİN	Bartın Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Maral MAMNETBER-DIYEVNA KULIYEVA	Devletmammad Azadi Türkmen Millî Dünya Dilleri Enstitüsü	Türkmenistan
Doç. Dr. Maral TAGANOVA	Türkmenistan Bilimler Akademisi	Türkmenistan
Doç. Dr. Mazhar BAL	Akdeniz Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Mehmet ALVER	Giresun Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Meriç GÜVEN	Uşak Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Merve MÜLDÜR	Süleyman Demirel Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Meryem ARSLAN	Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Mete Yusuf USTABULUT	Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Mevlüt GÜLMEZ	Akdeniz Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Muhammed HÜKÜM	Sakarya Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Musa SALAN	Bartın Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Mustafa Said KIYMAZ	Adıyaman Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Nil Didem ŞİMŞEK	Süleyman Demirel Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Nurdin USEYEV	Kırgızistan – Türkiye Manas Üniversitesi	Kırgızistan
Doç. Dr. Oğuzhan KARABURGU	Akdeniz Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Onur BALCI	Sivas Cumhuriyet Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Osman Kürşat YORGANCI	Yıldız Teknik Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Osman TÜRK	Harran Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Ömer KEMİKSİZ	Bartın Üniversitesi	Türkiye

Doç. Dr. Özgür AY	Uşak Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Sedat KARAGÜL	İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Serdar DERMAN	Necmettin Erbakan Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Serhat KÜÇÜK	Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Sevda KAMAN	Bartın Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Sıddık BAKIR	Atatürk Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Sibel MURAD	Amasya Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Soner SAĞLAM	Pamukkale Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Sunay AKKAYA	Bartın Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Şahru PİLTEN UFUK	Sakarya Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Tudora ARNAUT	Kiev Taras Shevchenko Üniversitesi	Ukrayna
Doç. Dr. Ümit EKER	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Üzeyir SÜĞÜMLÜ	Ordu Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Yavuz UYSAL	Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Yılmaz TOP	Bartın Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Yusuf GÖKKAPLAN	Kapadokya Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Yusuf GÜNAYDIN	Gazi Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Yusuf Mete ELKIRAN	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Zoya KİRİLLOVA	Kazan Federal Üniversitesi	Tataristan
Dr. Öğr. Üyesi Adile YILMAZ	Akdeniz Üniversitesi	Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Ali TAŞTEKİN	İstanbul Arel Üniversitesi	Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Bekir GÖKÇE	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi	Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Bilal Erdem DAĞISTANLIOĞLU	Çukurova Üniversitesi	Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Cafer GARİPER	Süleyman Demirel Üniversitesi	Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Celal Can ÇAKMAKCI	Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi	Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Cevdet ŞANLI	Yıldız Teknik Üniversitesi	Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Dilek YILDIRIM BİLGİN	Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi	Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Dursun ÜNÜVAR	Bartın Üniversitesi	Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Emel NALÇACIGİL ÇOPUR	Akdeniz Üniversitesi	Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Erhan ÇAPOĞLU	Amasya Üniversitesi	Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi H. Neslihan DEMİRİZ	İstanbul Topkapı Üniversitesi	Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Hayrettin PARLAKYILDIZ	Kıbrıs İlim Üniversitesi	KKTC

BİLİM KURULU

XVII.ULUSLARARASI DÜNYA DİLİ TÜRKÇE SEMPOZYUMU

Dr. Öğr. Üyesi İbrahim DOYUMAĞAÇ	Adıyaman Üniversitesi	Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Latife KIRBAŞOĞLU KILIÇ	Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi	Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Yalçın YILMAZ	İstanbul Üniversitesi	Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Mevlüt Metin TÜRKTAAŞ	Pamukkale Üniversitesi	Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Naz PENAHA	Bartın Üniversitesi	Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Özge ÖZBAY KARA	Bartın Üniversitesi	Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Özgün HARMANKAYA	Yıldız Teknik Üniversitesi	Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Pınar ŞİMŞEK	Akdeniz Üniversitesi	Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Refide SAINI	Uluslararası Balkan Üniversitesi	Kuzey Makedonya
Dr. Öğr. Üyesi Savaş KARAGÖZLÜ	Bartın Üniversitesi	Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Şeyda ÖZCAN	Sinop Üniversitesi	Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Tahsin YAPRAK	Adıyaman Üniversitesi	Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Tuğrul Gökmen ŞAHİN	İnönü Üniversitesi	Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Yasemin ASLAN	Pamukkale Üniversitesi	Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Yasemin BAYRAKTAR	Süleyman Demirel Üniversitesi	Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Yusuf TAŞKIN	Yıldız Teknik Üniversitesi	Türkiye
Dr. Aslı KOÇAK	Bandırma Onyedli Eylül Üniversitesi	Türkiye
Dr. Gülbike YILDIRIM	Uşak Üniversitesi	Türkiye
Dr. H. Merve ALTIPARMAK YILMAZ	Gazi Üniversitesi	Türkiye
Dr. İbrahim Fatih DEMİREL	Kastamonu Üniversitesi	Türkiye
Dr. Öykü MERCAN ÇETİN	Bartın Üniversitesi	Türkiye
Dr. Ramazan ERYILMAZ	Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi	Türkiye

Prof. Dr. Abdurrahman GÜZEL	(1. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu Düzenleme Kurulu Başkanı)
Prof. Dr. Ahmet AKKAYA	(17. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu Düzenleme Kurulu Başkanı)
Prof. Dr. Ahmet BURAN	(7. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu Düzenleme Kurulu Başkanı)
Prof. Dr. Ahmet PEHLİVAN	(2. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu Düzenleme Kurulu Başkanı)
Prof. Dr. Alparslan OKUR	(15. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu Düzenleme Kurulu Başkanı)
Prof. Dr. Ferruh AĞCA	(10. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu Düzenleme Kurulu Başkanı)
Prof. Dr. Hasan Ali ESİR	(13. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu Düzenleme Kurulu Başkanı)
Prof. Dr. Hatice ŞAHİN	(6. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu Düzenleme Kurulu Başkanı)
Prof. Dr. İhsan KALENDEROĞLU	(12. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu Düzenleme Kurulu Başkanı)
Prof. Dr. İlhan ERDEM	(9. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu Düzenleme Kurulu Başkanı)
Prof. Dr. Özgür Kasım AYDEMİR	(14. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu Düzenleme Kurulu Başkanı)
Prof. Dr. Paki KÜÇÜKER	(15. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu Düzenleme Kurulu Başkanı)
Prof. Dr. Pervin ÇAPAN	(4. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu Düzenleme Kurulu Başkanı)
Prof. Dr. Serkan ŞEN	(11. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu Düzenleme Kurulu Başkanı)
Prof. Dr. Şerif Ali BOZKAPLAN	(3. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu Düzenleme Kurulu Başkanı)
Prof. Dr. Turgut TOK	(5. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu Düzenleme Kurulu Başkanı)
Prof. Dr. Ümit HUNUTLU	(13. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu Düzenleme Kurulu Başkanı)
Doç. Dr. Ahmet Turan DOĞAN	(16. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu Düzenleme Kurulu Başkanı)
Doç. Dr. Osman TÜRK	(16. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu Düzenleme Kurulu Başkanı)
Doç. Dr. Üyesi Mediha MANGIR	(11. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu Düzenleme Kurulu Başkan Yardımcısı)
Dr. Öğr. Üyesi Hayrettin PARLAKYILDIZ	(8. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu Düzenleme Kurulu Başkanı)

DÜZENLEME KURULU

XVII.ULUSLARARASI DÜNYA DİLİ TÜRKÇE SEMPOZYUMU

Prof. Dr. Ahmet AKKAYA	Başkan	Bartın Üniversitesi Rektörü
Doç. Dr. Arzu ÇEVİK	Başkan Yardımcısı	Bartın Üniversitesi
Doç. Dr. Sevda KAMAN	Başkan Yardımcısı	Bartın Üniversitesi
Prof. Dr. Halit KARATAY	Düzenleme Kurulu Üyesi	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Prof. Dr. Fatih KANA	Düzenleme Kurulu Üyesi	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Doç. Dr. Emrah BOYLU	Düzenleme Kurulu Üyesi	Yunus Emre Enstitüsü Eğitim Daire Başkanı
Prof. Dr. Serpil ÖZDEMİR	Düzenleme Kurulu Üyesi	Bartın Üniversitesi
Prof. Dr. Sedat BALLYEMEZ	Düzenleme Kurulu Üyesi	Bartın Üniversitesi
Doç. Dr. Sunay AKKAYA	Düzenleme Kurulu Üyesi	Bartın Üniversitesi
Doç. Dr. Ömer KEMİKSİZ	Düzenleme Kurulu Üyesi	Bartın Üniversitesi
Doç. Dr. Hasan Basri KANSIZOĞLU	Düzenleme Kurulu Üyesi	Bartın Üniversitesi
Doç. Dr. Kürşat Şamil ŞAHİN	Düzenleme Kurulu Üyesi	Bartın Üniversitesi
Doç. Dr. Can ŞEN	Düzenleme Kurulu Üyesi	Bartın Üniversitesi
Doç. Dr. Kadri KURAM	Düzenleme Kurulu Üyesi	Bartın Üniversitesi
Dr. Öykü MERCAN ÇETİN	Düzenleme Kurulu Üyesi	Bartın Üniversitesi

AKADEMİSYEN TEMSİLCİLERİ

Prof. Dr. Sedat BALLYEMEZ	Bartın Üniversitesi
Doç. Dr. Musa SALAN	Bartın Üniversitesi

YABANCI DİL KURULU

Öğr. Gör. Dr. Burçin KEF	Bartın Üniversitesi
Öğr. Gör. Dr. Serap DURMUŞ	Bartın Üniversitesi
Öğr. Gör. Dr. Süheyda SARIKAYA	Bartın Üniversitesi
Öğr. Gör. Koray TIRYAKI	Bartın Üniversitesi

SEKRETERYA

Arş. Gör. Furkan Kadir TOPÇU	Bartın Üniversitesi
Arş. Gör. Ebubekir EROĞLU	Bartın Üniversitesi
Öğr. Gör. Sabriye ÖZDENİZ BÖCEK	Bartın Üniversitesi
Öğr. Gör. Furkan SALLABAŞ	Bartın Üniversitesi
Yüksek Lisans Öğr. İrem KUTLU	Bartın Üniversitesi

DESTEKLEYEN KURULUŞLAR



YURTDIŞI
TÜRKLER
VE ARABIA TÜKKLÜKLERİ BİRLİĞİ



TRT AVAZ



Türkçe; oldukça geniş bir coğrafyada, birbirine yakın ya da uzak lehçeleriyle milyonlarca kişi tarafından ana dil ya da ikinci dil olarak kullanılan ve bu yönüyle dünyanın en çok konuşulan dilleri arasında yer alan bir dildir. Bu büyük dil hakkında yapılan bilimsel çalışmaları bilim dünyasına sunmak amacıyla 2008 yılından bu yana düzenlenen Dünya Dili Türkçe Sempozyumu'nun on yedincisi bu yıl, Bartın Üniversitesi ev sahipliğinde Bartın'da gerçekleştirilmiştir. Sempozyuma Türkiye'den Orta Asya Türk Cumhuriyetlerinden ve Balkan ülkelerinden bilim insanları yoğun ilgi göstermiştir. Ayrıca Çin, Mali, Libya ve İtalya'dan da katılım olması sevindiricidir. XVII. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu ile ilgili olarak aşağıdaki tespitler ve öneriler ortaya konmuştur:

Sempozyuma 441 başvuru olmuş; kör hakem incelemesinden geçen bildirimler sunum için kabul edilmiştir. Sempozyumda yüz yüze olarak 42 oturumda 192 bildiri, çevrim içi olarak ise 14 oturumda 78 bildiri sunulmuştur. Toplamda 56 oturumda 268 sözlü bildiri sunulmuştur. Ayrıca önceki sempozyumlardan farklı olarak bu sempozyumda "poster bildiri sunumu" için de çağrı yapılmış ve 14 poster bildiri, sunum için kabul edilmiştir. Sonuç olarak sözlü bildiri ve poster dâhil toplam 282 bildiri, bilim dünyasının dikkatine sunulmuştur. Bundan sonra düzenlenecek sempozyumlarda da poster bildiri çağrısının yapılması önerilmektedir.

Sempozyumlar, hem bilimsel çalışmaların duyurulmasına ve yayılmasına katkıda bulunan hem de genç araştırmacıların tecrübe kazanmasını imkân sağlayan bilimsel ortamlardır. 17. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu'nda çok sayıda yüksek lisans ve doktora öğrencisi bildiri sunmuştur. Bu genç araştırmacılar, yemek ve dinlenme aralarında alandaki önemli akademisyenlerle fikir alışverişinde bulunma fırsatını yakalamıştır. Gelecek sempozyumlarda da yüksek lisans ve doktora öğrencilere bu tür fırsatlar verilmelidir. Türkçe Eğitimi, Yabancılar Türkçe Öğretimi gibi alanlarda lisansüstü program sayısının artması için gerekli çalışmalar yapılmalıdır. Türkçe Öğretmenliği, Türk Dili ve Edebiyatı gibi programlara öğrenci alımı devam etmeli, bu programların Türk kimliği ve kültürü için stratejik bir öneme sahip olduğu unutulmamalıdır.

Sempozyumda sunulan bildirilerin Türkçenin neredeyse her yönünü kapsadığı görülmektedir. Art zamanlı dil incelemelerinden Türkçenin güncel durumuna, tarihî lehçelerden ağızlara, ana dili ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimine, Türkçe ve Türk kültürü ilişkisine, ortak Türk alfabesine, yapay zekânın Türkçe öğretiminde kullanılmasına ve daha birçok önemli konuya sempozyumda değinilmiştir. Türkçenin tarihî boyutu araştırılmaya devam edilirken diğer yandan modern gelişmelerin de ihmal edilmeyerek takip edilmesi, Türkçe araştırmalarında her geçen gün yapay zekâdan daha çok yararlanılır olması olumlu bir durum olarak değerlendirilmektedir. Önümüzdeki yıllarda tarihî metinlerin incelemesi, temel dil becerilerinin öğretimi, karşılaştırmalı dil çalışmaları, Türkçenin yabancı dil öğretimi gibi daha birçok konuda yapay zekânın daha çok yer alacağı bir gerçektir. Bu nedenle, gelecek sempozyumlarda yapay zekâ destekli çalışmalara ağırlık verilmesi önerilmektedir.

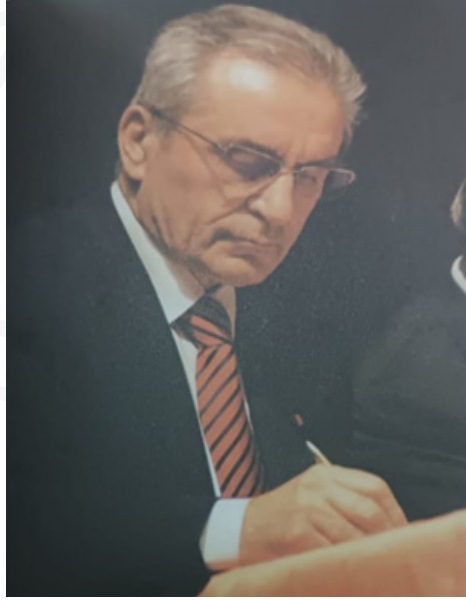
SSCB'nin 1991'de fiilen dağılmasının ardından geçen yaklaşık 34 yıllık süreçte, bu dağılma nihayetinde bağımsızlıklarını kazanan beş Türk Cumhuriyeti ile Türkiye Cumhuriyeti arasındaki iş birliğinin en kritik ve sürekli gündemde olan konularından biri "Ortak Türk Alfabesi" olmuştur. Bu mesele, özellikle 7 Ekim 2025 tarihinde Azerbaycan'ın Gebele kentinde gerçekleşen Türk Devletleri Teşkilatı'nın 12. Zirvesi'nde güçlü bir biçimde yeniden vurgulanmıştır. Cumhurbaşkanımız Sayın Recep Tayyip ERDOĞAN, zirvede yaptığı konuşmada ortak alfabe çalışmalarına dikkat çekmiş ve bu konudaki kararlılığı göstermek adına somut bir adım atmıştır: "Ortak alfabe hususunda Türkiye olarak ilk adımı atıyor, Cengiz Aytmatov'u anlatan bir eser ile Oğuznameleri ortak alfabeye basıyor, liderlere birer adet takdim ediyoruz." Böylece, Türk devlet ve toplulukları arasındaki bilimsel ve kültürel bağların güçlendirilmesinde ortak bir yazı dilinin taşıdığı yaşamsal öneme işaret edilmiştir. Ortak alfabe, sadece bir yazı meselesi değil, gelecekteki "Türk Birliği"nin sağlam temellerini oluşturacak kilit bir araçtır. Bu ortak dil sayesinde Türk toplulukları, her alanda daha sıkı bir etkileşim içine girerek, birbirleriyle iç içe geçmiş, emin adımlarla ilerleyen bir yapı kurma hedefine ulaşabilecektir.

Dil, kültürün taşıyıcısıdır. Türk kültürünü ve Türk dilini gelecek nesillere en doğru şekilde aktarmak, edebî ürünler aracılığıyla olacaktır. Çocuk edebiyatı alanı da bu noktada oldukça önemlidir. Hem Türkiye'de hem de Türk dünyasında çocuk edebiyatına daha çok önem verilmeli ve bu alanın müstakil bir bilim dalı olarak kendine yer bulması amaçlanmalıdır.

XVII. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu'nda sunulan bildirilerin Türkoloji ve Türkçe eğitimi alanına katkı sunacağına inancımız tamdır. Sempozyumun gerçekleştirilmesine verdikleri değerli desteklerden dolayı Bartın Valiliğine, Türk Dil Kurumuna, Yunus Emre Enstitüsüne, Yurt Dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığına, Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığına ve TRT AVAZ'a teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca tam metin kitabının yayımlanmasına sağladıkları katkılar dolayısıyla başta Münir ÇELİK ve Ertuğrul ÇELİK olmak üzere Yediiklim Yayınevine ve sempozyumun yerel destekçilerine şükranlarımı ifade eder, kitabımızın bilim dünyasına hayırlı olmasını dilerim.

Prof. Dr. Ahmet AKKAYA

XVII. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu Başkanı



Dil, bir iletişim aracı olmanın ötesinde; kültürel kimliğin taşıyıcısı, düşünsel birikimin aktarıcısı ve toplumsal aidiyetin en temel göstergesidir. Bu bağlamda Türkçe, köklü tarihi, zengin ifade gücü ve geniş etki alanıyla yalnızca bir ana dil değil, aynı zamanda uluslararası alanda dünya bilim dili olan Türkçe öğrenilmesi gereken değerli bir dildir. Dilimizin uluslararası alanda daha güçlü bir şekilde temsil edilmesini sağlamak amacıyla Bartın Üniversitemizde 17. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu, Türk dili araştırmaları, Türkçenin öğretiminin durumu, sorunları, yenilikçi çözüm önerileri, dijitalleşme ve yapay zekâ ile farklılaşan Türkçe öğretim süreçlerinin ele alındığı bir içerikle akademisyenlere buluşma ortamı sağlanmıştır. Alanında uzman akademisyenlerin katkılarıyla bir Türkçe şöleni haline gelen bu sempozyum, Türkçenin geleceğine dair yeni bir ufuk açmayı amaçlamıştır. Sempozyum, Türkçenin evrensel bir iletişim aracı olarak güçlenmesine katkıda bulunarak bilimsel çalışmaların paylaşılmasına imkân sağlarken, aynı zamanda ulusal ve uluslararası iş birlikteliklerine de zemin hazırlamıştır.

TAKDİM

XVII.ULUSLARARASI DÜNYA DİLİ TÜRKÇE SEMPOZYUMU

Türkçenin geçmişten günümüze uzanan tarihî misyonu, yalnızca bir iletişim aracı olmanın çok ötesindedir. Köylülerimizden bilim insanlarımıza kadar pek çok aydın, Türkçenin dünya bilimi dili olduğu idealini yüreklerinde taşımış ve bu uğurda çaba göstermiştir. Bu ideali unutmamak ve geleceğe taşımak içindir. Tarihin başlangıcından Cumhuriyet'in kuruluşuyla birlikte Türkçeye en fazla önemi veren birisi de şüphesiz Gazi Mustafa Kemal Atatürk olmuştur. Atatürk, Türkçenin eğitim ve öğretiminde uzman öğretmenler yetiştirmenin gerekliliğini çok erken fark etmiş ve bu doğrultuda 1926 yılında Konya Orta Muallim Mektebi bünyesinde ilk Türkçe Öğretmenliği Bölümünü kurdu muştur. Bu adım, Türkçenin bilimsel yöntemlerle öğretilmesi adına atılmış en büyük adımlardan biridir. Cumhuriyet'in kurucu iradesinden sonra Türkçeye gönülden sahip çıkan bilim insanlarının emekleri ile Türkçenin bir bilim, kültür, düşünce ve dünya dili olarak yaşatılması için gösterilen bu gayret çok kıymetlidir. Sempozyumumuza ev sahipliği yapan Bartın Üniversitesi Rektörü Sayın Prof. Dr. Ahmet AKKAYA'ya bu üstün gayretleri için ayrıca teşekkür ediyorum.

Türkçeye ve Türkçenin öğretimine dair çok yönlü bakış açılarını yansıtan ve alın yazı-na nitelikli katkılar sunan bu kitapta yer alan bildirilerin Türkçenin gelecek nesillere ışık tutmasını diler ve emeği geçen hem ekranın önünde hem de erkanın arkasında yer alan onlarca Türkçe aşığı evlatlarımıza teşekkürlerimizi sunar; sempozyumun verimli ve kalıcı sonuçlara vesile olmasını temenni ederiz. İnşallah önümüzdeki yıl 2026'da başka bir ilde 18. Dünya Dili Türkçe Sempozyumunda buluşmak dileğiyle...

Prof. Dr. Abdurrahman Güzel
Dünya Dili Türkçe Sempozyumu
Onur Kurulu Başkanı

Yazar	Konu Başlığı	Sayfa No
Adem BULUT	Harezmi Türkçesiyle Yazılmış Hikâyet-i Sûâl ve Cevâb İsimli Metinde Aslı Uzun Ünlüler	1
Ahmet ADIGÜZEL	Çok Dillilik Üzerine	11
Ahmet BURAN, Fatih ÖZEK, Bilgit SAĞLAM	Türkmen Türkçesinin Sözcük Düzeyinde Anlaşılabilirliği	27
Ahmet KAYASANDIK	Dil Araştırmalarında Yapay Zekâ ve Python: Geleneksel Yöntemlerden Dijital Çözümlere	47
Ahmet SEVER, Fulya TOPÇUOĞLU ÜNAL	Deyimlerde Beden Dili Üzerine Bir İnceleme: Baş Deyimleri	67
Ahmet Turan DOĞAN	“Oldurgan” Terimi ve Çatı Karşılığıyla İlgili Değerlendirme	75
Ahmet Zeki GÜVEN, Yusuf AĞIRMAN	Çok Dilli Öğrenme Ortamlarında Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminin Dinamikleri	85
Ali Selami BAŞOĞLU	Bulgaristan Şumnu Türklerinde Alışılmamış Bağdaştırma	93
Ali TAHTALI, Emre YALÇIN	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Süreç Odaklı Ölçme-Değerlendirme ve Kanaat Puanı Uygulama Modeli	101
Aliya TUİMEBEKOVA, Gulnur ARKHABAYEVA	Baurıcan Momışulı'nın Eserlerindeki Ulusal Konseptler	111
Anıl ÇELİK	Osmanlı Türkçesiyle Yazılmış Bir Matematik-Muhasebe Kitabı Şems-i Leylân ve Dil Özellikleri	121
Arzu ÇEVİK, Gamze TUNÇER	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreticilerinin Konuşma Becerisi Öğretimine İlişkin Görüşleri	135
Aslı MADEN, Semra YAZAR	Yabancılarla Yönelik Akademik Türkçe Öğretimi: 2023-2025 Döneminde Hazırlanan Çalışmaların Genel Eğilimleri	149
Aysel AHMEDOVA	Eski Türkçede Üzâ Sontakısının Gelişimi	165
Ayşe DAĞ PESTİL	Türk Dünyası Araştırma Merkezleri ve Kültürel Diploması Üzerine Bir İnceleme	173
Ayşe Nur SIR DÜNDAR, Senem VAROL ÖCAL	Kütahya ve Yöresi Ağızlarında Oyun Adları	183
Ayşe Zuhâl KARTAL	Kuzeybatı Türk Lehçelerinde “Amulet” Kelimesi: Etimoloji, Anlam Alanı ve Halk İnançlarındaki Yeri	207
Aziza KARİBAYEVA	Türk Dillerinde Lingvosemiotik Meseleler	215

İÇİNDEKİLER

XVII. ULUSLARARASI DÜNYA DİLİ TÜRKÇE SEMPOZYUMU

Baba MUHARREMLİ	Türk Dillerinin Ortak Kök Kelimeleri	229
Balmira MYRZABAYEVA	Konuşma İletişiminde Takma Adların Bilişsel-Pragmatik Anlamı	241
Başak KARAKOÇ ÖZTÜRK, Aysel Merve ALYAPRAK	Okuma Etkinliklerinde Bilişsel Stratejilerin Görünümü: Türkçe Ders Kitapları Örneği	253
Bayan STAMKULOVA	Dijital Beşeri Bilimler: Klasik ve Modern Türk Dillerindeki Metinlerin İncelenmesinde Derlem Dilbilimi ve Metin Analizinin Kullanımı	267
Bekir GÖKÇE	Akademisyenlerin Eğitim Ortamlarında Türkçeyi Etkili Kullanma Durumlarına Yönelik Öz Değerlendirmeleri	281
Berdi SARIYEV	Ruslar İçin Hazırlanan İlk Türkmençe Gramer Üzerine	293
Berdibay SHALABAY, Assem OSKEN, Tleuberdina Gulden TOKATOVNA, Boken Gulnaz SAILAUBAIKYZY, Akhmadiyarova MERUYERT	Türk ve Kazak Halklarının Kültürel Değerleri: Sabahattin Ali ve Muhtar Auevov'un Eserleri Üzerine	305
Buket KORKMAZ, Hasan Basri KANSIZOĞLU	Türkçe Öğretmeni Adaylarının Program Okur-yazarlıkları: Bir Karma Yöntem Araştırması	315
Cabbar AYDIN, Tuğrul Gökmen ŞAHİN	Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Kapsamında Ortaokul 5. Sınıf Ders Kitaplarının Kibarlık Stratejileri Bağlamında İncelenmesi: Bilgiden Beceriye Hacivat-Karagöz Örneği	331
Demet SANCI UZUN, Dilara KARABAĞ, Kaan Can KEÇELİ	Ders Kitaplarında Masalların Kullanımı ve Dijital Hikâye Yöntemiyle Hazırlanan Masal Etkinliklerinin Öğrencilerin Türkçe Dersi Tutumlarına Etkisi	345
Dilan TAPAR	Maden Adlarının Yer Adları Bilimi Açısından İncelenmesi	359
Dilek KOCAYANAK, Fikriye GÜNDÜZ	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Sebep Ulaçları "-mAk için" ile "-Diğl için" Sorunsalı ve Çözüm Önerileri	369
Döne ARSLAN	Kırgız Şiirinde Ortak Hafızanın Sesi: Colon Mamitov'un Poetik Evreni	397
Eda ÇAKAR POLAT	Kuramsal ve Uygulamalı Yaklaşımlar Işığında C1 Düzeyinde Türkçe Bilen Yabancı Tıp Öğrencilerinin Dilsel Güçlükleri	403

Edibe YILMAZ, Mehmet KURUDAYIOĞLU	Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocuklarının Dilsel Kimliklerini Tanımlamada Terminolojik Sorunlar ve 'Ana Vatan Dili' Terimi Önerisi	411
Elif Gizem KARAOĞLU KİRENLİ	Ali Şir Nevâî Sözlüklerine Bir Katkı: Lügat-I Nevâî (Asıg Sözlüğü)	419
Elmira PERTAYEVA	Dulat ve Abay'ın Şiirlerinin Türk Şiiriyle Sürekliliği	457
Emrah YILMAZ	Özbekistan'da Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi ve Dil Politikaları	471
Emre TÜRKMEN	Aktarma Cümlelerinde Noktalama ve İmla: Yorgun Savaşçı Örneği	479
Engin YILMAZ	Oruç Aruoba'nın Doğançay'ın Çınarları Adlı Eserindeki Şiirlerin Fenomenolojik Yaklaşımla Çözümlemesi	497
Ensar ALKAN	Türkçe Öğretmenlerinin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Strateji ve Yöntem Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi	509
Erdal DEMİR, Şerife AKPINAR	Eflatun Cem Güney'in 'Masallar'ının Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kültür Unsurları Bakımından Değerlendirilmesi: 'Zümrüdüanka' Örneği	521
Ertuğrul YAMAN	Türkçe Öğretiminde Yeni Yol ve Yöntemler	535
Esin YÜZBAŞI	Birinci Türk Dili Kurultayının Türk Basınına Yansımaları	543
Esmâ TAŞKINSU, Aybüke Betül DOĞAN	Karahanlı Türkçesi Satır-Arası Kur'an Tercümesi TİEM 73 Nüshasında Süs Terimi	561
Esmenur ÖZDEMİR, Asiye PARLAK RAKAP	Yapay Zekâ Araçlarıyla Hazırlanan İlk Yardım Konulu Resimli Kitapların Çocuğa Görelilik ve Kültürel Uyum Açısından İncelenmesi	573
Esra KÜRÜM	Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne Göre Hazırlanan Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Dersi 10. Sınıf Ders Kitaplarında Tanzimat Edebiyatının Karşılaştırmalı Görünümü	587
Eşref KAYMAK	7. Sınıf Öğrencilerinin Söz Dizimi Farklılığına Dair Algıları ve Görüşleri	599
Eyüp AKMAN	Ca'fer-İ Tayyâr'ın Çocukları Hikâyesi: Kastamonu Nüshası	609
Fatih KANA, Mehmet ADIYAMAN	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Bireylerin Türk Diline İlişkin Algıları	621

İÇİNDEKİLER

XVII.ULUSLARARASI DÜNYA DİLİ TÜRKÇE SEMPOZYUMU

Fatma AÇIK	Özbek Çocuk Edebiyatı Şiirlerinde Duyarlık Eğitimi	635
Fatma ÇELİK	Gelenekten Geleceğe: Yapay Zekâ ile Atasözleri, Deyimler ve Tarihî Metinlerin Genç Nesillere Aktarımı Üzerine Bir Değerlendirme	653
Fatma GENCER	Ortaokul Türkçe Derslerinde Uygulanan Konuşma Sınavlarında Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri	675
Fatma KILIÇ	Çağatay Türkçesinde Tart- "Çekmek" Fiilinin Çok Anlamlı Yapısı Üzerine	687
Furkan SALLABAŞ	Türk Kültür ve Medeniyetinin Sözlü Hafızası: Atasözlerinde Değerlerin İzleri	697
Galiya ADYHANOVA	Dijital Teknolojilerin Kullanımı Yoluyla M. H. Dulat'ın Mirasının Öğretilmesinin Özellikleri	713
Gamze ÖZOK	Van Ağzında Kullanılan "Yendir/Yendir Etmek" Sözcük Grubu Üzerine Bir İnceleme	725
Görkem YILMAZ, Nesrin SİS	Uygurca Öyküleyici Metinlerde (Çatik) Yer Alan Değerlerin Türkçe Öğretim Programına Göre Değerlendirilmesi	731
Gülce DOĞAN	Yabancı Dil Olarak Türkçede İkna Edici Konuşmaların Öğretimi: Monroe'nun Motive Edici Dizisi Yaklaşımı Bağlamında Bir Model Önerisi	743
Gülden TÜM	Disiplinleri Birleştirme: Uluslararası Öğrencilere Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Disiplinlerarası Yaklaşımlar	753
Halit KARATAY Nebiha BALABAN	3\2\1 Akıcı Konuşma Tekniği	763
Hamide BİLGİN	Eski Uygurca Fal Kitabı İrk Bitig'de Kadının İyi-Kötü Bağlamında Temsili	775
Hasan AKGÜL	Manzum Tarihlerde Atasözü ve Deyimler: Söz Varlığı Bakımından Bir İnceleme	787
Hasene Aydın	Açıklama İlişkisiyle Bağlanan Cümleler Üzerine Bir İnceleme	799
Hatice Dilek ÇAĞ, Fatma BÖLÜKBAŞ KAYA	2025 Yabancılar Türkçe Öğretimi Programı'nın Değerlendirilmesi	811
Hayrettin PARLAKYILDIZ	Türkçe Kelime Zenginliğimizi Nasıl Daraltıyoruz?	825

Hikmet DURSUN, Salim DURUKOĞLU	Yapay Zekâ (Chatgpt) Tarafından Oluşturulan LGS Türkçe Sorularının Bilişsel Düzeylerine Göre İncelenmesi	835
Hilal TOKER	Türkiye ve İngiltere’de Yabancı Uyruklu Sağlık Meslek Mensupları İçin Dil Yeterlilik Şartlarının Karşılaştırmalı İncelenmesi	845
Hülya Kübra GÜRSOY	Sosyal Değişimler Çerçevesinden Türk Dili ve Edebiyatı Öğretiminin Amaçlarına Bakış	855
Hüseyin GÖKÇE	Oğuzca Sangı "Sersem" Sözcüğü Üzerine	867
İbrahim GÜMÜŞ	Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Chatgpt ve Masal	875
İhsan KALENDEROĞLU	Türk Devletleri Teşkilatı ve Ortak Alfabe Çalış- maları	887
İrem Kutlu	Çocuk Edebiyatında Göç ve Çok Kültürlülük Teması: Arka Sıradaki Çocuk Örneği	895
Işıl IŞIKTAŞ SAVA	Başkurt Türkçesinde Eşmerkezli Birleşik Sözcükler: awız tıl (ауыз тел), kün tün (көн төн), тел теш (tıl tış), yır hıw (ер һыу)	907
Kadir UZUN	Türk Dil Kurumunun Yabancı Kelimelere Kar- şılık Bulma Çalışmaları Üzerine Bir Değerlen- dirme	915
Kasım GAYIPOV	Türkmen Türkçesi ve Türkiye Türkçesindeki Eş Sesli Kelimeler	927
Kübra ŞENGÜL, Kübra KARAMAN	Bilgin Adalı’nın Zaman Bisikleti Hikâye Serisin- de Karakter Geliştirme Yolları	929
Maira SARSENBAJEVA, Elmira IGILIKOVA	Dili Öğretmede Özel Yeterliklerin Geliştirilme- sinin Pedagojik Koşulları	941
Mariya LEONTİK	Makedonya’da Türkoloji Araştırmalarının Baş- langıcı ve Gelişmesi	951
Merve KOLİKPINAR	Çağatayca Hikâye-i Hazret-i Bibi Fâıma	963
Mesut ŞEN	Eski Türkçe Yazıtlarda Geçen “Kül” ve “Küli” Adları Nereden Geliyor?	969
Mine UZUN	Suriyeli Göçmen Öğrencilerin Kelime Hazine- sini Ölçmeye Yönelik Bir Araştırma Barınma Merkezi İmam Hatip Ortaokulu Örneği	977
Mislina DİRDİYOK	Memlûk Temas Lehçesi Bağlamında Kitâbu Bulğatu’l-Muştak fi Luğati’t-Türk ve’l-İfça Kastamonu Nüshasının Değerlendirilmesi	987

Muhammed DORUK	Nassif Mallouf'un Dictionnaire Turc-Français Adlı Sözlüğü Üzerine	997
Muhammet Fatih ALKAYIŞ	İÇİŞLERİ BAKANLIĞI MERKEZ VE TAŞRA TEŞKİLATI ARŞİV HİZMETLERİ YÖNETMELİĞİ'NİN ANLAŞILIRLIĞINI ARTIRMAYA YÖNELİK BAZI ÖNERİLER	1007
Muhammet KARATAŞ	Türk Dünyasında Dil Birliğinin Bozulmasında Nikolay İlminskiy'in Rolü	1015
Musa SALAN	Batı Kıpçakçadaki Analojik çıkarı ~ çıkarı 'dışarı' Sözcüğü ve Türevleri Üzerine	1027
Mustafa BALCI, Deniz MELANLIOĞLU	Moritanyalı Kız Öğrencilerin Türkçe Akıcı Okuma Becerileri ve Okuduğunu Anlama Düzeyleri	1039
Mustafa YİĞİT	Özel Amaçlı Türkçe Öğretiminde Sözlük Çalışmaları: Türkçe-Somalice Askeri Terimler Sözlüğü	1061
Muxlisa SABİROVA	İnternet Matnlarida Gender Stereotiplik Muammosi	1069
Müge BAYRAKTAR	Mendil Kapmaca'dan Kelime Kapmaca'ya: Geleneksel Oyunun Eğitim Uygulamasına Dönüşümü	1077
Nadir AKTAŞ, Paki KÜÇÜKER	Hâfız Sa'deddîn'in Baytar-nâme'si Üzerine Dil İncelemesi	1085
Naz PENAŞ	Kazakistan'da Dil Politikasının Evrimi: Sorunlar ve Gelecek Perspektifleri	1095
Nimet CEYLAN	Kaynağını Türk Mitolojisinden Alan Bazı Türk Âdetlerinin Dildeki Yansımaları ve Bunların Yabancı Dil Olarak Türkçe Derslerinde Kullanılması	1107
Nodirxon KHASANOV	Yusuf Seryamî Fikirlerine Ahmed Yesevî Etkisi	1125
Okan GÖKHAN	Türkçe Öğretiminde Yenilikçi Bir Materyal Olarak Bilgi Görselleri (İnfografikler): Terminoloji, Türler ve Eğitim Ortamlarında Kullanımı Üzerine Bir Değerlendirme	1135
Olzhas SARZHAYEV	Sultanmahmut Toraygırov'un Edebi Dilinde Kadın, Toplum ve Modernleşme İmgeleri	1147
Osman TÜRK	Türkiye Türkçesi Ağzlarında Cinsiyete Dayalı Söylem: Kadın Ve Erkek Adlandırmaları Üzerine Dilsel Ve Sosyokültürel Bir İnceleme	1157

Özge HOROZ	Hatay Üçgüllük Mahallesi'nde Kadınlara Yönelik Tabu Ve Örtmece Söylemleri	1167
Pınar IŞIK, Ömer Faruk IŞIK	Çinli Öğrencilerin Türkçeye Maruz Kalmaları Üzerine	1177
Rahime ŞENTÜRK, Cengizcan DURMAZ	Öğretmen Adaylarının Bilimsel Süreç Becerileri ile Bilimsel Araştırma Tutumlarının İncelenmesi	1187
Reyhan HABİBLİ	Prof. Dr. Saim Sakaoğlu ve Ad Bilimi Araştırmaları	1209
Sabriye ÖZDENİZ BÖCEK, Gülşah SEFER	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Sınıf Yönetimi ile İlgili Öğretici Görüşleri	1217
Safiye CUMAYEVA	Mahtumkulu Fırakî'nin Şiiri ve Sayıların Hakikati	1231
Salih UÇAK	Gürcistan Yükseköğretiminde Okuyan Türk Soylu Öğrencilerin Türkiye Türkçesi Dersi Yazma Becerisinde Sıkça Tekrarladıkları Anlatım Bozuklukları	1241
Savaş KARAGÖZLÜ	Irak Türkmen Türkçesindeki Bazı Ses Olayları Üzerine:	1249
Seher ÇİÇEK	Ana Dili Arapça veya Farsça Olan Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Yazmayı Edinim Durumları	1257
Sema BOY	6. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Yazma Etkinliklerinin 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Türkçe Öğretim Programı Açısından İncelenmesi	1269
Serdar DERMAN, Ali Umut AŞCI	Yeni Maarif Modeli'nde Yer Alan Okuryazarlık Becerileri	1291
Serdar GÜRÇAY	Alevi-Bektaşî Velâyetnâmeleri'nde Dile Yansıyan Halk Kültürü	1305
Seval KOCAER	Dil ve Kültür Etkileşimi Bağlamında Somut Olmayan Kültürel Mirasın Öğretimsel Rolü: Bartın TÖMER Kültürel Uyum Dersleri	1319
Sevda KAMAN	İtalyan Levanten Angelo Scanziani'nin Türkçe Dil Bilgisi Kitabı: Grammatica Turca	1333
Sıddık BAKIR	Tarıya Dayalı Gözlemden Ders Tasarımına: Dil Öğretiminde Öğretmen İş Birliği Modelinin Teorik Temelleri ve Literatür İncelemesi	1345
Sibel ÇELİK, Murat ŞENGÜL	İş ve Meslek Türkçesi Eğitimi Alan Göçmenlere Dönük Dil İhtiyaç Analizi	1367

İÇİNDEKİLER

XVII. ULUSLARARASI DÜNYA DİLİ TÜRKÇE SEMPOZYUMU

Sümevra ALAN	Kayıp Organlar, Eksik Bedenler: Tepegöz'den Dumrul'a Dede Korkut'ta Travmatik Beden Temsilleri	1379
Şahin BÜTÜNER	Kültürel Mirasın Aktarımında Yunus Emre Enstitüsü Ders Kitaplarının Rolü ve Önemi	1395
Şehri AÇAR ÖZGÜNDÜZ	Türkiye Türkçesi Ağzlarında İki Kelime Arasındaki Telaffuz Aralığının Kısalmasına Bağlı Ses Değişmeleri	1405
Şirin Kübra YAĞMUR	Türkçe Dersi Yazılı Sınavlarında Okuma ve Yazma Becerilerinin Ölçülmesi: İlk Uygulamalara Dayalı Bir İnceleme	1415
Tarık DEMİR	Yumuşak Güç Aracı Olarak Türkçenin Aracılarına Yönelik Analitik Değerlendirme	1427
Tuğba EMİRHAN, Mehmet KARA	5. ve 6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Okuma Metinlerinin Çocuk Edebiyatının Temel İlkeleri Açısından İncelenmesi	1437
Tunay KARAKÖK	Karamanoğlu Mehmet Bey'in Türkçeye Dair Tutumu: Orta çağ Anadolu'sunda Dil ve Siyaset	1451
Üzeyir SÜĞÜMLÜ, Keziban TEKŞAN	Ortaokul Türkçe Dersleri Kapsamında Dil Becerileri Öğretiminde Yaşanan Sorunlar	1459
Yağmur ÖZÇETİN	Saha (Yakut) Türkçesinde Kanıtsallık İşaretleyicisi Olarak Suraxtaax	1471
Yasemin Hatun YALÇINKAYA, Mustafa Said KIYMAZ	Bahara Kokan Kelimeler: Necati Zekeriya'nın Hikâyelerinde Bulunan Bazı Türkçe Kelimeler Üzerine	1483
Yusuf AVCI, Serhat KÜÇÜK, Hasibe Gül DOĞAN	Yapay Zekâ Teknolojilerinin Türkçe Dinleme Eğitimi Sürecine Katkısı: Öğretmen Görüşlerine Dayalı Bir İnceleme	1491
Zahide PARLAR	Cinsiyete Dayalı Bitki Adlandırmaları	1501
Zehra GÖRE	Zamana Direnen Kelimeler: Bâkî'nin Divanında Arkaik Unsurlar	1513
Zeynep GÜLTÜRK, Neslihan KARAKUŞ	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Drama Temelli Deyim Öğretim Planları	1541
Zuhal KÜLTÜRAL	Firdevsî'nin Şehnâmesinin Azerbaycan Türkçesine Manzum Çevirisi Üzerine	1553
Zuleyha ABDURRAHMAN, Dilşoda HAKKUL	Abdurrahman Güzel'in Türk Dili Gelişimindeki Yeri	1569

XVII.ULUSLARARASI
DÜNYA DİLİ
TÜRKÇE
SEMPOZYUMU

Âdem BULUT*

Harezmi Türkçesiyle Yazılmış Hikâyet-i Sûâl ve
Cevâb İsimli Metinde Aslî Uzun Ünlüler

Özet

Türk diline ve edebiyatına hangi tarihte ilk kez girdiği belli olmayan karşılıklı soru ve cevap şeklinde ilerleyen edebî türün yazılış amacı, okuyucuyu ya da dinleyici bilgilendirmektir. Daha çok dinî konularda yazılmış olmakla birlikte hemen her konuda yazılabilme özelliği sayesinde ve ağırlıklı olarak manzum tarzda olmaları sayesinde ezberlenmeleri ve okuyucu tarafından benimsenmesi/hatırda tutulması daha kolay olmaktadır. Nitekim manzum şekil yanında mensur hâlde de karşımıza çıkan bu metinler, özellikle Türkler arasında İslam'ın ilk dönemlerinde halka dini anlatmak adına kullanılmış ve sonraki dönemlerde ise halk hikâyeleri şeklinde devam etmiştir. Bu metinler, halk bilimi ile Türk halk edebiyatı için önemli olduğu kadar yazıldıkları dönemin dil özelliklerini yansıtmaları açısından dil araştırmacıları için de önem arz etmekte olup metnin ve dönemin dil hususiyetlerini tespit etme konusunda kaynak metin özelliği göstermektedirler. Dil özelliklerinden hareketle erken dönem Harezmi Türkçesi ile yazılmış olduğu tespit edilen *Hikâyet-i Sûâl ve Cevâb* isimli metin, Süleymaniye Kütüphanesindeki bir mecmuanın içerisinde yer almaktadır. Metnin müellifi ve hangi tarihte telif edildiği hakkında herhangi bir bilgi bulunmamaktadır. Kütüphane kayıtları içerisinde halk bilimi türünde değerlendirilmiş olan metin, içerdiği bilgiler dolayısıyla dinî türde yazılmış metinlerin yer aldığı bir mecmuanın içerisine dâhil edilmiştir. Bir padişahın kızı ile fakih arasındaki karşılıklı soru-cevap temeline oturtulmuş olan bu metin, hem halk bilimciler açısından hem de içerdiği birçok dilsel farklılıklar açısından Türk dili araştırmacıları için de önemli bilgiler sunmaktadır. Metinde yer alan Oğuz Türkçesi özellikler, hapaks kelimeler ve aslî uzunluklar Türk dili çalışmaları için büyük bir önem arz etmektedir. Bu çalışmada ise metinde tespit edilen ve aslî uzunlukları bir başka deyişle birincil uzun ünlü olma özelliğini korumuş kelimeler incelenmiştir. Metinde tespit edilen bu kelimelerin, müellif tarafından nasıl ve hangi şekilde ayırt edildiğine ve bunları okuyucuya nasıl aktardığına değinilmiş olup saptanan örnekler sunulmuştur. Eserde aslî uzun ünlülü olduğu belirlenen kelimeler, bugün aslî uzun ünlüleri sistematik olarak devam ettiren Yakutça ve Türkmençe ile karşılaştırılmış ve kelimelerin aslî uzunluğa sahip olduğu kanıtlanmıştır.



ANAHTAR
KELİMELEER

Harezmi Türkçesi, Hikâyet-i sūâl ve cevâb, Aslî uzun ünlüler.

* Dr. Öğr. Üyesi, Bitlis Eren Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyat Bölümü,
adem.bulut.1682@gmail.com a.bulut@beu.edu.tr ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6824-3453>

The Original Long Vowels in the Text Titled *Hikāyet-i Sūāl ve Cevāb* Written in Khwarezm Turkish

Abstract

The dialogic literary genre composed in a question-and-answer format—whose precise origin within Turkish language and literary history remains indeterminate—was primarily devised as an instructive medium aimed at educating audiences in religious and ethical matters. Although initially confined to theological themes, the genre’s adaptability to a broad spectrum of topics, combined with its predominantly versified structure, rendered it particularly amenable to oral transmission, mnemonic retention, and popular acceptance. In addition to its metrical exemplars, prose versions of such texts also emerged, particularly during the formative centuries of Islam among Turkic communities, where they served as didactic instruments for disseminating religious knowledge. In subsequent periods, this textual tradition evolved into the realm of vernacular folk narratives. The text entitled *Hikāyet-i Sūāl ve Cevāb*, composed in early Khwarezm Turkish, constitutes a significant specimen within this genre. Preserved in a miscellany located in the Süleymaniye Library, the text’s authorship and date of composition remain unknown. Although classified as folklore in library catalogues, its thematic content and inclusion in a compendium of religious works underscore its instructional intent. Structured as a dialog between a king’s daughter and a *faqīh* (Islamic jurist), the text presents invaluable linguistic data, including archaisms, Oghuz Turkic features, *hapax legomena*, and notably, the retention of phonemic vowel length—a rare but crucial trait in the study of historical Turkic phonology. This study focuses specifically on lexemes within the text that preserve primary long vowels, examining both their morphological and phonological characteristics. Through comparative analysis with Yakut and Turkmen—Turkic languages known to have systematically preserved original vowel length—these forms are confirmed as genuine continuations of proto-Turkic phonemic length. Consequently, the text not only enriches our understanding of the phonological structure of Khwarezm Turkish but also contributes critical data to the broader field of historical Turkic linguistics and philological textual analysis.



KEYWORDS

Khwarezm Turkish, Hikāyet-i sūāl ve cevāb,
Original long vowels.



1. Giriş

Türk dili tarihinde soru-cevap şeklinde hazırlanmış olan edebî türlerin kesin bir adı bulunmamakla birlikte Osman Fikri Sertkaya'nın 1976 yılında yapmış olduğu çalışma ile bu türdeki eserler genel olarak "mes'ele kitabı/kitapları" olarak anılmaktadır. Sertkaya, incelemiş olduğu metinde 43 kez "mes'ele" tabirinin kullanılmasından dolayı çalışmasına bu ismi vermiştir (Sertkaya, 1976, s. 246). Bu tür eserler, okuyucuya ya da dinleyiciye metinde kahramanlar vasıtasıyla ilmî ve sosyal-gündelik hayat ile ilgili bilgiler vermeyi amaçlarlar. Nitekim Kızıldaş, incelemiş olduğu ve "halk tipi mesnevi" özellikler gösteren *Dâsitân-ı Müşkülât-ı Duhter-i Pâdişah* isimli eserde padişahın kızı ve buna âşık olan gencin aralarındaki duygusal ilişkiden hareketle dinî bilgilerin okuyucuya verilmesinin hedeflendiğini belirtmektedir (Kızıldaş, 2023, s. 4). Sertkaya da kendi çalışmasında incelediği metnin amacının İslâm dinine ait kuralların öğretilmesinin gaye edildiğini ifade etmiştir (Sertkaya, 1976, s. 246).

Bu tür eserler, manzum olarak yazılabildikleri gibi mensur tarzda da yazılabilmektedirler. Bununla birlikte bu eserlerde iki kişinin (genellikle bir kız ve bir erkek) karşılıklı soru-cevap şeklinde ilerledikleri örneklerin yanında sadece müellifin sorduğu soru ve buna karşılık verdiği cevap şeklinde kurgulandığı örnekler de mevcuttur. Örneğin Sertkaya'nın incelediği Uygur harfli metin mensur tarzda yazılmış ve müellif her bir konuyu "mes'ele" diyerek sınıflandırmış ve konu hakkında okuyucuya ya da dinleyiciye bilgi vermiştir (Sertkaya, 1976, s. 248-259). Öte yandan Kızıldaş'ın incelediği metinde ise bir padişahın kızı ve bir de genç bir delikanlının aşkı etrafında şekillenmiştir. Bu aşk hikâyesinden hareketle okuyucuya/dinleyiciye bilgi verilmiştir (Kızıldaş, 2023, s. 89-132). Uygun'un incelemiş olduğu Çağatayca Kitâb-ı 'Umdetü'l- İslâm isimli eser ise soru cevap şeklinde yazılmış didaktik bir eser olup sorular müellif tarafından sorulmakta ve cevaplar da yine müellif tarafından verilmektedir (Uygun, 2022, s. 167-173).

Türk diline nereden geçtiği bilinmeyen bu türdeki eserlerin İslamî bilgileri öğretmeyi hedeflediği göz önünde tutulduğunda kuvvetle muhtemel Arap kaynaklı olduğunu söylemek mümkündür. Kocatürk, bu tür eserleri değerlendirirken Divân şiirinin halka inmiş bir kolu olduğunu ifade etmekte ve İslam bilgisi geniş olmayan ancak dine karşı muhabbet besleyen halk kitlesine Allah'ın kudretini, peygamberlerin hayatını ve diğer dinî ya da dünyevi konuları öğretmeyi hedeflediğini söyler. Kocatürk, bu tür eserlerin müellifleri ya da icracıları olan fakihleri, şeyyadları ve meddahları misyoner olarak değerlendirmekte ve bu eserlerin kaynaklarının da genellikle Arap edebiyatı olduğunu söylemektedir (Kocatürk, 1954, s. 143). Aslan da Kocatürk'ün görüşünü destekleyerek bu tür eserlerin insanları İslam'ın harikalar diyarına sürüklemek için kullanılan bir araç olduğunu ifade eder (Aslan, 2006, s. 190).

Araplardan geçmiş olduğu muhtemel olan bu eserler, zamanla Türk diline ve edebiyatına ait özellikleri bünyesine ihtiva etmiştir. Kızıldaş'ın da düşüncesi bu yönde olup çalışmasının konusunu teşkil eden metnin "halk tipi mesnevi" özelliğini taşıdığını belirtmiştir (Kızıldaş, 2023, s. 4). Bunun yanında Kızıldaş, yapmış olduğu araştırmalar sonucunda metnin *Binbir Gece Masalları*'ndaki Şehzade Elmas'ın Harika Öyküsü isimli metinle konu ve motif bakımından benzer olduğunu tespit etmiş ve böylelikle de bu tür eserlerin Arap kaynaklı olabileceğini belirtmiştir (Kızıldaş, 2023, s. 16).

Bu çalışmanın konusu olan *Hikāyet-i Sūāl ve Cevāb* isimli metin ise mensur tarzda yazılmış olup bir padişahın kızı ve ona talip olan bir fakih etrafında gelişmekte karşılıklı soru cevap şeklinde ilerleyen olay örgüsünde padişahın kızı, önce babasına kendisinin tüm sorularına cevap verebilecek biriyle evlenmek istediğini, cevap veremediği durumda ise kişinin katledilmesini istediğini söylemesiyle başlamaktadır; akabinde kendinden emin olan bir fakihin metne dâhil olmasıyla eser soru-cevap şeklinde gelişmekte bütün metin boyunca da böyle devam etmektedir. Metindeki soruların büyük bir kısmı dinî sorular olup Allah'ı tanımaya, peygamberleri tanımaya ve peygamber kıssalarını öğrenmeye, yaratılış hakkında fikir sahibi olmaya yöneliktir ancak kimi sorular ise dünyevi hayata dairdir. Metnin yazıldığı tür, konu ve kurgulanış şekli yukarıda bahsettiğimiz tüm özellikleri ihtiva etmektedir, bu nedenle bu metnin de İslam kaidelerini öğretmeyi hedefleyen mensur tarzda yazılmış halk hikâyesi olarak değerlendirmek mümkündür.

*Hikāyet-i Sūāl ve Cevāb*¹ isimli metin, Süleymaniye Kütüphanesindeki Halet Efendi Ek koleksiyonunda bulunan bir mecmuanın 137-154 varakları arasındadır. Mecmuada toplamda beş metin bulunmaktadır. Metnimiz dışında geriye kalan dört metin, fıkıh ve akait konularıyla ilgilidir. Metin, kütüphane kaydında "halkbilim (folklor)" olarak verilmiştir (https://portal.yek.gov.tr/works/search/full?search_key_type=3&search_form_type=all_fields&key=00900130&linkedfield=barcode erişim tarihi: 15.04.2025) ancak mecmuayı derleyen kişi tarafından içerdiği dinî bilgiler dolayısıyla diğer dört metnin arasına alınmış olduğu anlaşılmaktadır. Mecmuada bulunan üç metin (*Hayretü'l-Fukahâ' ve Hacletü'l-Fuzalâ'* 1-101 varaklar arası, 'Umdetü'l-İslâm' 155-172 varaklar arası ve *Risâle der Beyân-ı Ma'rifet-i İmân ve İslâm* 174-178 varaklar arası) Farsça fıkıh kitaplarıdır. *Hikāyet-i Sūāl ve Cevāb* ile *İmâdü'l-İslâm* ('Umdetü'l-İslâm'ın tercümesidir, bulunduğu varak aralığı 108-136) isimli metinler ise Türkçe yazılmıştır.

2. Metnin Müellifi, Yazıldığı Tarih

Metinde eserin kimin tarafından, ne zaman ve nerede yazıldığına dair herhangi bir kayıt bulunmamaktadır. Ancak metnin dil özellikleri bize ne zaman ya da hangi dönemde yazılmış olabileceğine dair ipuçları vermektedir. Bu anlamda söylenebilecek ilk şey, metnin Arap harfleriyle yazılmış olması ve İslamî bilgileri muhteva etmesi İslamiyet sonrasında yazıldığını göstermekte dolayısıyla 10. yüzyıldan sonraki bir tarihe dayanmaktadır. Kelime başı /k-/ (körkük 138a/2, keldi, 138a/6, kökde 139a/4) ve /t-/ (têdi 138a/6, turur 138b/6, tekirdi 138b/6) seslerinin yoğunlukta olması, kelime başı /b-/ sesinin 'bar', 'bar-', 'ber-' kelimelerinin birkaçı dışında korunması (bar 138a/3, bërse 138a/4, barğay 151a/4), 'bol-' fiilindeki kelime başı sesinin çoğunlukla korunması (boldı 141b/3, bolmasa, 151b/11); yükleme hâli ekinin +n (könlünü 138a/9), tamlayan hâl ekinin +nXη (kuşlarını 139a/9, sulñanlarını 140b/12), ayrılma hâl ekinin +dın (rahmindin 138a/12), yönelme hâl ekinin ise +ğA (sūālimga 138a/6) şekillerinde olması Doğu Türkçesi ile yazıldığını kanıtlamaktadır.

1 Metnin tam neşri Dr. Öğr. Üyesi Murat Parlakpınar ve Dr. Öğr. Üyesi Adem Bulut tarafından müstakil bir çalışma olarak yayınlanmıştır.

Yine bunun yanında şart kipinin iyelik kökenli şahıs ekleri ile çekimlenmiş olması (ersen 138a/12) metnin Karahanlı Türkçesi Döneminden sonra yazıldığını göstermeye yarayacak bir ipucudur, nitekim Karahanlı Türkçesi döneminde şart kipi zamir kökenli kişi ekleri ile (barsa men, barsa sen, erse miz) çekimlenmiştir (Hacıeminoğlu, 2013, s. 188-189). Ayrıca Oğuz Türkçesinin etkisiyle kimi kelimelerde /b->v-/ değişiminin yaşandığı örnekler (vérebilmese 138a/5, vermeye 138a/10) ile 'bol-' fiilindeki /b-/ sesinin düştüğü örneklerin (ola 138a/4, ola 139a/10, olan 141a/11) de varlığı yine metnin Karahanlı Türkçesi ile yazılmayacağına dair kanıtlardır.

Bu durumda metnin yazılma ihtimali olan üç tarihî Türk lehçesi bulunmaktadır: *Harezm*, *Kıpçak* ve *Çağatay*. Ancak metinde teklik 3. şahıs iyelik eki ile iyelik ekinden sonra gelen hâl ekleri arasındaki zamir n'si korunması da (rahmindin 138a/12, bāğında 138b/1, haqqınğa 138b/13, kırnında 139a/1) metnin Çağatay Türkçesine ait olmadığını göstermektedir; zira Çağatay Türkçesinde teklik 3. şahıs iyelik eki ile hâl ekleri arasındaki zamir n'sinin düşme hadisesi, bu dönemin karakteristik özelliklerinden biridir (Argunşah, 2013, s. 24). Bunun yanında Çağatay Türkçesinde /p/ ve /v/ ünsüzlerinden sonraki hecelerde görülen (Argunşah, 2013, s. 22) ünlülerin yuvarlaklaşması hadisesine metinde rastlanmamaktadır bu da yine bu metnin bu dönemde yazılmadığını göstermeye yardımcı olmaktadır. Metinde sadece iki yerde 'sev-' fiili, 'söv-' ('sövündür' ve 'sövündürün' 148b/2) şeklinde yazılmıştır bunun dışında geriye kalan bütün örneklerde 'sev-' şeklindedir. Ayrıca Çağatay Türkçesinde görülen ikinci hecedeki yuvarlak ünlünün etkisiyle meydana gelen ilk hecedeki düz ünlünün yuvarlaklaşması olayı da (Argunşah, 2013, s. 21) metinde görülmez. Metinde bu örnekler şu şekilde geçmektedir: 'ajun 140b/7', 'kümiş 149a/12', 'eksülmes 153a/11'. Bu tür örnekler, yine metnin Çağatay Türkçesi ile yazılmadığını ortaya koymaktadır.

Bu nedenle metnin Harezm ya da Kıpçak Türkçelerinden biri ile yazılmış olma ihtimali vardır. Burada metnin dönemini tespit etmede kullanılabileceğimiz bir başka ipucu ise isimlerin olumsuzluk çekiminde kullanılan yardımcı fiildir. Kıpçak Türkçesinde bunun için 'tegül~töyül~degül~devül~döl' kullanılırken (Karamanlıoğlu, 1994, s. 152) metnimizde 'ermes~ermez' kullanılmıştır (Hacıeminoğlu, 1997, s. 163): 'imâret için ermes 148b/9, tena'um için ermes 148b/10, yığmağ için ermes 148b/11'. Bunun dışında metinde sadece bir örnekte 'degül' kullanılmıştır: 'toğunası degül 138b/6'. Bu özellik her ne kadar kesin bir sonuç vermese de metnin yazıldığı dönemin Harezm Türkçesi olabileceğini göstermektedir.

3. Uzun Ünlülerin Gösterilmesi

Müellifin uzun ünlüler konusunda bilgi sahibi olduğu metindeki kimi örneklerden anlaşılmaktadır. Ancak müellif, uzun ünlüleri daima doğru gösterememiştir nitekim aynı örneklerde dâhi kimi zaman uzun ünlüyü yazmışken kimi zaman da uzun ünlü olmadan doğrudan yazmıştır. İmlâdaki bu tutarsızlık, bizleri müellifin bu konu hakkındaki bilgisini sorgulamaya yönlendirmekle birlikte uzun ünlüleri yazdığı örneklerin sayısının çokluğundan dolayı da konu hakkında sahip olduğu farkındalığı kabul etmeye zorlamaktadır.

Metinde uzun ünlülerin nasıl gösterildiğine dair örnekler aşağıda sunulmuştur:

/ā/ ünlüsünün gösterimi: Ligeti, Türkçedeki uzun ünlüleri incelediği çalışmasında Kaşgarlı Mahmud'un eserini baz alarak Kaşgarlı'nın uzun ünlüleri göstermek için vokal işaretleri (elif, vav, ye) kullandığını normal süreli ünlüleri göstermek için de fetha, kesre, ötre gibi hareke işaretleri kullandığını dile getirmiştir (Lajos, 1942, s. 85). Metnimizin müellifi ise uzun /ā/ ünlüsünü göstermek için medli elif işaretini kullanmıştır. Böylelikle uzun ünlülü Türkçe kelimeleri, normal süreli diğer kelimelerden ayırt etmeye çalışmıştır. Bu yazıma aşağıdaki örnekleri vermek mümkündür:

āg-: Tekin, kelimenin uzun ünlülü olduğunu ve 'yükselmek, tırmanmak' anlamlarına geldiğini ifade etmiştir (1995, s. 171). Kelime, Divānu Lügatit Türk'te (DLT) 'āg/ag-' şekillerinde bulunmaktadır (Ercilasun & Akkoyunlu, 2014, s. 542). Metnimizde de bu kelime āgdi (آغدي 142a/3) şeklinde gösterilmiştir. Kelimenin Türkmençe sözlüğündeki şekli, 'a:ğarma' ve 'a:ğarmak' (TDDS, 2016, c. 1, s. 32) iken Yakutçada şekli ise Rusça 'manxay-' fiili karşılanmaktadır (Vasiliev, 1995, s. 4).

āt: Tekin, bu kelimenin de uzun ünlülü olduğunu belirtmiştir (1995, s. 172). DLT'de 'āt' ve 'at' (Ercilasun & Akkoyunlu, 2014, s. 562) şekillerinde yer alan kelime, incelediğimiz metinde bu kelime de medli elif işareti ile gösterilmiş olup normal süreli /a/ sesinden ayırt edilmeye çalışılmıştır: 'tenri ātın (تنكري آتين 147a/3)'. Bu örnek, müellifin uzun ünlüler konusunda bilgi sahibi olduğunu göstermesi açısından önem taşıyan örneklerden biridir. Nitekim metinde birçok kez karşımıza çıkan örneklerden biri olup düzenli olarak medli elif işareti ile gösterilmiştir. Bu da müellifin uzunluğu göstermek için kimi işaretlerden faydalanmaya çalıştığını ortaya koymaktadır. Türkmencede ise 'a:t' (Tekin, Ölmez, Ceylan, Ölmez & Eker, 1995, s. 36) şeklinde rastladığımız kelime, Yakutçada 'aat' olarak görülmektedir (Vasiliev, 1995, s. 2). Bunun yanında kelime, Gagavuzcada da 'aad' şeklinde karşımıza çıkmaktadır (Dinçaslan, 2023, s. 547).

āb: 'av' anlamına gelen kelime uzun ünlülüdür (Tekin, 1995, s. 171). DLT'de 'āw/aw' (Ercilasun & Akkoyunlu, 2014, s. 564) olarak tespit edilen sözcük, Metinde de medli elif ile gösterilmiş olup uzun ünlülü olduğu okuyucuya verilmeye çalışılmıştır: 'āvı (آوي 147a/7)'. Türkmencede 'a:w' (TDDS, 2016, c. 1, s. 91) olarak görülen kelime, Yakutçada Rusça 'bult' sözcüğü ile karşılanmaktadır (Vasiliev, 1995, s. 19).

āç: 'tok olmayan, aç' anlamındaki kelime de uzun ünlülüdür (Tekin, 1995, s. 171). DLT'de 'āç' (Ercilasun & Akkoyunlu, 2014, s. 538) olarak görülen kelime, incelenen metinde medli elif işareti ile yazılmış, kelimenin uzun ünlülü olduğu belirtilmiştir: 'āç (آچ 150a/11)'. Kelime, Türkmencede 'a:ç' (TDDS, 2016, c. 1, s. 26) şeklindeyken Yakutçada 'aççık' şeklinde görülmektedir (Vasiliev, 1995, s. 2). Gagavuzcada ise 'aaç' şekli karşımıza çıkmaktadır (Dinçaslan, 2023, s. 547).

hāz: 'az' (Tekin, 1995, s. 173) kelimesi de metinde medli elif ile gösterilmiştir: 'āz (154b/4, vd). DLT'de de 'āz' ve 'az' (Ercilasun & Akkoyunlu, 2014, s. 567) şekilleri bulunan kelimenin Türkmencedeki şekli, 'a:z' (Tekin, vd. 1995, s. 41); Yakutçada ise 'ağıyax'tır (Vasiliev, 1995, s. 21). Gagavuzcada da 'aaz' olarak kelimeyi bulmak mümkündür (Dinçaslan, 2023, s. 547).

āzuk: 'azık, yiyecek' (Tekin, 1995, s. 172) anlamındaki bu kelime de metinde medli elif ile yazılmış ve uzun ünlülü olduğu gösterilmiştir: 'āzığı (أزغی 151b/7 ve 151b/8). DLT'de kısa ünlülü olarak 'azuk' (Ercilasun & Akkoyunlu, 2014, s. 568) şekli tespit edilen kelimenin Türkmencedeki hâli, 'a:zık'tır (Tekin, vd. 1995, s. 41). Yakutçada ise tespit edilememiştir.

/ē/ ünlüsünün gösterimi: Metinde bu ünlüyü göstermek için iki farklı yazım şekli kullanılmıştır: Bunlardan biri sadece medli elif ile yazmak diğeri ise elif+ye işaretlerini birlikte kullanmak. Metinde tespit edilen üç farklı örnek vardır:

nē: Soru sözcüğü olan 'ne' Tekin'in çalışmasında uzun ünlülü gösterilmiştir (Tekin, 1995, s. 181). DLT'de 'nē' (Ercilasun & Akkoyunlu, 2014, s. 768) şeklinde bulunan kelime, metnimizde ise bu soru sözcüğü, 79 kez kullanılmış olup bunlarda yirmi dokuzunda 'elif' işareti ile 'نا' şeklinde yazılmış geri kalanlarında ise 'ye (ي)' veya 'he (ه)' işaretleri ile yazılmıştır. Her ne kadar metnin transkripsiyonunda 'nē' şeklinde kapalı /ē/ ünlüsü ile yazı çevirimini yapmışsak da kimi yerlerde müellifin sözcüğü uzun olarak gösterdiğini belirtmek zorundayız. Bununla birlikte kelime, Türkmencede kısa ünlülü şekilde görülürken (TDDS, 2016, c. 2, s. 121) Yakutçada 'tuox, tuguy, xaydax' (Vasiliev, 1995, s. 201) gibi farklı şekiller mevcuttur.

hēr: 'er, erkek, adam' (Tekin, 1995, s. 181) kelimesi, metinde medli elif ile yazılmış ve uzun ünlülü olduğu belirtilmiştir: 'ēr (141a/2, 143b/9 vd)'. DLT'de kısa ünlülü şekilde 'er' olarak gösterilmektedir (Ercilasun & Akkoyunlu, 2014, s. 640). Türkmencede 'ä:r' (Tekin, vd. 1995, s. 191) Yakutçada ise 'er kihi' şekli mevcuttur (Vasiliev, 1995, s. 3).

ēr: 'ermek, ulaşmak' (Tekin, 1995, s. 180) anlamındaki sözcük metinde bu anlamda bir kez kullanılmış olup elif+ye işaretleri ile gösterilmiştir: 'ērişür (ايرشور 148a/12)'. Kelime, DLT'de 'er-' şeklinde kısa ünlülü geçmektedir (Ercilasun & Akkoyunlu, 2014, s. 641). Türkmençe ve Yakutçada tespit edilememiştir.

/ē/ ünlüsünün gösterimi: Metinde bu ünlünün gösterimi için ye işareti kullanılmıştır. Bu ünlünün yer aldığı örnekler:

ēşik: 'kapı' (Tekin, 1995, s. 181) anlamındaki bu kelime metinde elif+ye ile yazılmış olup uzun olduğu belirtilmiştir: 'ēşlikke (ایشلیککا 144b/4)'. Sözcük, DLT'de kısa ünlülü kaydedilmiştir (Ercilasun & Akkoyunlu, 2014, s. 647). Yakutçada bu sözcük için Rusça 'boruok, aan boruoga' karşılıkları kullanılmakta (Vasiliev, 1995, s. 83), Türkmencede ise tespit edilememiştir.

kēçe: 'akşam' (Tekin, 1995, s. 182) anlamındaki bu sözcük de ye ile yazılmış ve sözcüğün uzun ünlülü olduğu vurgulanmıştır: 'kēçe (کچه 140b/1 ve diğerleri)'. DLT'de 'keçe' ve 'kiçe' (Ercilasun & Akkoyunlu, 2014, s. 697) olarak kısa ünlülü şekilleri görülmekte olan kelime, Türkmencede 'gi:je' (TDDS, 2016, c. 1, s. 443) hâliyle karşımıza çıkmaktadır. Bu anlamda Yakutçada 'tūün' kelimesi kullanılmaktadır (Vasiliev, 1995, s. 93).

ēki: 'iki sayısı' (Tekin, 1995, s. 181). Metinde bu sayı ismi, elif+ye ile yazılmış olup uzun ünlülü olduğu müellif tarafından belirtilmeye çalışılmıştır: 'ēki (ایکی 140a/9 ve diğerleri)'. Metinde bu kelimenin yazımı düzenli olarak elif+ye ile yapılmıştır. Sözcük, DLT'de kısa ünlülü olarak 'iki' şeklinde görülmektedir (Ercilasun & Akkoyunlu, 2014, s. 663). Yakutçada 'ikki' (Vasiliev, 1995, s. 124), Türkmencede de 'iki' şeklinde geçmektedir (TDDS, 2016, c. 1, s. 605).

/i/ ünlüsünün gösterimi: Metinde bu ünlüyü göstermek için de /ی/ ünlüsünde olduğu gibi Arapçadaki ye (ي) işareti kullanılmıştır. Metinde bu yazıma dair tespit edilen uzun ünlü örnekler şöyledir:

îş: 'iş' (Tekin, 1995, s. 182) anlamındaki kelime, metinde elif+ye işaretleri ile gösterilmiştir: 'îş (ایش 141a/3 ve diğerleri). DLT'de uzun ünlülü olarak 'îş' (Ercilasun & Akkoyunlu, 2014, s. 669), Türkmencede de 'i;ş' (TDDS, 2016, c. 1, s. 617), Yakutçada ise bu anlamda 'üle, cıala, carık' kelimeleri geçmektedir (Vasiliev, 1995, s. 133).

bîr: 'sayı ismi, bir' (Tekin, 1995, s. 183). DLT'de 'bîr' ve 'bir' şeklinde hem uzun ünlülü hem de kısa ünlülüdür (Ercilasun & Akkoyunlu, 2014, s. 588). Bir sayısı, metinde toplamda 109 kez kullanılmış olup bunlardan 73 tanesi çekimli, 36'sı ise yalın hâldedir. Yalın hâlde kullanılmış olan sayı ismi, 28 defa ye işareti ile gösterilmiş ve uzun ünlülü olduğu belirtilmiştir. Kelimenin yazımı şu şekildedir: 'bîr (بیر 138a/2 ve diğerleri)'. Yakutçada kelime, uzun ünlülü olarak 'biir' (Vasiliev, 1995, s. 36) şeklinde Türkmencede ise kısa ünlülü 'bir' şeklindedir (TDDS, 2016, c. 1, s. 154).

/ö/ ünlüsünün gösterimi: Bu ünlünün gösterimi için vav (و) işareti kullanılmıştır. Metinde bu ünlünün yer aldığı tek bir örneğe rastlanmıştır.

öt: 'ateş, od' (Tekin, 1995, s. 177). Metinde 'ateş' anlamında kullanılan bu kelime, elif+vav işaretleri ile gösterilmiştir: 'ötdın (اوتدين 141a/1 ve diğerleri)'. DLT'de de hem uzun ünlülü hem de kısa ünlülü 'öt' ve 'ot' şekilleri bulunmaktadır (Ercilasun & Akkoyunlu, 2014, s. 588). Yakutçada 'uot' (Vasiliev, 1995, s. 18) olan kelime, Türkmencede de 'o:t' olarak görülmektedir (TDDS, 2016, c. 2, s. 147).

Bu örnekler yanında metinde uzunluğunu yitirirken geride seslik iz bırakan tek bir örnek tespit edilmiştir. 'ağaç topluluğu, orman' anlamına gelen 'ĩ' (Tekin, 1995, s. 175) kelimesi, kısalırken kelime başında /y-/ türemesine neden olmuştur (Yalçın & Özeren, 2023, s. 621). Metinde de bu kelime 'yığaç' şeklinde görülmekte ve Arap harfleri ile 'بِغَاچ' (140a/9, 140a/12, 152a/8) yazımı ile gösterilmiştir.

4. Sonuç

Sonuç olarak *Hikāyet-i Sūāl ve Cevāb* isimli eserin Türkoloji dünyasına kazandırılması, Harezmi Türkçesi dönemi açısından büyük bir önem arz etmektedir. Bununla birlikte metinde söz varlığı, ses ve şekil bilgisi açısından dikkat çekici yapıların da gün ışığına çıkarılması aynı oranda önemi ihtiva etmektedir. Bu nedenle bu çalışmada adı geçen metindeki uzun ünlülü sözcükler incelenmiş ve böylelikle de ses bilgisi çalışmalarına katkı sağlanması amaçlanmıştır. Bu doğrultuda metinde tespit edilen 15 örnek, içerdikleri uzun ünlüler açısından değerlendirilmiş ve sözcüklerin aslen uzun ünlülü olup olmadıkları tarihî metinlerden DLT ile ve günümüzde uzun ünlüleri sistematik olarak muhafaza eden Türkmençe ve Yakutça ile karşılaştırılmıştır. Bunun yanında yine Gagavuz Türkçesi de veri sağlaması açısından karşılaştırmaya dâhil edilmiştir.



KAYNAKÇA

- Argunşah, M. & Sağol Yüksekaya, G. & Tabaklar, Ö. (2011). *Karahanlıca Harezmece Kıpçakça Dersler* (2. bs). Kesit.
- Argunşah, M. (2013). *Çağatay Türkçesi*. Kesit.
- Aslan, N. (2006). Manzum dinî hikâyeler ve Kirdecî Ali'ye ait olduğu söylenen iki hikâye metni (güvercin ve geyik destanları). *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(20), 189-207.
- Dinçaslan, M. F. (2023). *Gagavuz Türkçesi ağızları*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Erciyes Üniversitesi.
- Ercilasun, A. B., Akoyunlu, Z. (2014). *Divânu lugati't-Türk giriş-metin-çeviri-notlar-dizini*. Ertem Basım Yayın Dağıtım.
- Hacıeminoğlu, N. (1997). *Harezme Türkçesi ve Grameri*. İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi.
- _____ (2013). *Karahanlı Türkçesi Grameri* (4. bs). Türk Dil Kurumu.
- Karamanlioğlu, A. F. (1994). *Kıpçak Türkçesi Grameri*. Türk Dil Kurumu.
- Kızıltaş, M. (2023). İlim ve Bilginin Önemi Anlatan Bir Mesnevi Bâyezid Dâsitân-ı Müşkülât-ı Duhter-i Pâdişâh (İnceleme-Metin-Dizimli Sözlük). Paradigma Akademisi.
- Kocatürk, V. M. (1964). *Türk Edebiyatı Tarihi*. Edebiyat Yayınevi.
- Lajos, L. (1942). Türkçe'de uzun vokaller. *Türkiyat Mecmuası*, 7, 82-94.
- Onur, S. (2020). Harezme Türkçesi fal kitabı'nda Oğuzca unsurlar. *Oğuz Türkçesi Araştırmaları Dergisi*, 2, 1-30.
- Sertkaya, O. F. (1976). Uygur harfleri ile yazılmış bazı mensur parçalar I (mes'ele kitabı). *Türkiyat Mecmuası*, 18, 245-280.
- Tekin, T. (1995). *Türk Dillerinde Birincil Uzun Ünlüler*. T.C. Kültür Bakanlığı Simurg.
- Tekin, T., Ölmez, M., Ceylan, E., Ölmez, Z. & Eker, S. (1995). *Türkmence-Türkçe Sözlük*. Simurg
- Türkmenistan İlimler Akademisi Magtumulı Adındaki Dil ve Edebiyat Enstitüsü. (2016). *Türkmen dilinin düşündürişli sözlüğü*. c.1.
- Türkmenistan İlimler Akademisi Magtumulı Adındaki Dil ve Edebiyat Enstitüsü. (2016). *Türkmen dilinin düşündürişli sözlüğü*. c.2.
- Uygun, M. (2022). Çağatayca kitâb-ı 'umdetü'l-İslâm. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 51, 163-185.
- Vasiliev, Y. (1995). *Türkçe-Sahaca (Yakutça) sözlük*. Türk Dili Kurumu.
- Yalçın, S. K. & Özeren, M. (2023). Azerbaycan ağızlarında uzun ünlülerden kaynaklanan seslik izler. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 33(2), 617-624.

XVII.ULUSLARARASI
DUNYA DILI
TÜRKÇE
SEMPOZYUMU

Adem **BULUT**



XVII.ULUSLARARASI
DÜNYA DİLİ
TÜRKÇE
SEMPOZYUMU

Ahmet ADIGÜZEL*

Çok Dillilik Üzerine

Özet

İnsanlar, varoluşlarının ilk gününden itibaren hayatı anlamak ve yaşadıkları deneyimleri doğrudan ya da dolaylı bir biçimde aktarma ihtiyacı duymuşlardır. Bu ihtiyacı en iyi şekilde karşılayan temel olgu ise dildir. Dil; düşünce ve duyguları aktaran, insanlar arasında iletişimi ve anlaşmayı sağlayan, en önemli ve pratik yapı taşı olmanın yanı sıra canlı bir varlık özelliği de taşır. Bireyin doğup büyüdüğü aile ve çevresinden, kan bağıyla bağlı olduğu veya içinde yaşadığı milletten edindiği, bilinçaltına işleyen, zihnine nakşolan, şahsiyetiyle bütünleşen ve bireylerle toplum arasındaki iletişimde en güçlü bağı oluşturan ve kendini en iyi ifade ettiği dile *ana dili* denir. İnsanlık tarihi boyunca bireyler tek dil, iki dil veya çok dil öğrenmiş olup yaşamlarını sürdürmüşlerdir. İnsanlık ilerleyip geliştikçe dünya küçülmüş, cemiyetler ve bireyler bir birlerine yakınlaşmış, iç içe geçmiştir. Bu yaşam tarzı çok dilliliği bir ihtiyaca dönüştürmüştür. Bireyin edindiği ilk dil ana dili midir, annesinin konuştuğu dil mi ana dilidir, yoksa herhangi bir ortamda öğrendiği ilk dil mi ana dilidir. Her millet, tarihsel süreç içerisinde örf, âdet ve geleneklerini inşa ederek kendine özgü bir yaşam felsefesi ve biçimi oluşturduğu gibi kendi ana dilini de meydana getirir. Ana dil, yalnızca kültürün bir parçası değil, aynı zamanda onun taşıyıcısı ve sürekliliğini sağlayan temel unsurdur. Bu bağlamda dil bir milletin belleğidir. Yani geçmişte geleceğe taşıyan, ana hayat ve anlam kazandıran, canlandıran ve geleceğin şekillenmesinde rol alan öznedir, özne görevi görmektedir. Ancak süreç içerisinde hızla değişen ve gelişen dünya, medya, siyasi ve ekonomik sebepler; farklı kültürlerle sahip insan ve toplumların bir arada yaşamalarını, iletişime geçmelerini veya alışveriş yapma zorunluluğunu ortaya çıkarmış ve bunun sonucu olarak çok kültürlülük olgusu doğmuştur. Bu durum, kültürel etkileşimler ve ekonomik ilişkilerle birlikte bireylerin ikinci bir dil veya diller öğrenmesine uygun bir ortam hazırlamaktadır. Böylece iki dillilik ve çok dillilik kavramları ortaya çıkmaktadır. Bu çalışma tek dillilik, iki dillilik ve çok dillilik üzerinedir.



ANAHTAR
KELİMELEER

Dil, Ana dili, İki dillilik, Çok dillilik.

* Doç.Dr., Iğdır Üniversitesi, Fen Edebiyat Fak., Türk Dili ve Edebiyatı, aadiguzel@hotmail.com



On Multilingualism

Abstract

Since the very beginning of their existence, human beings have felt the need to understand life and to convey their experiences, either directly or indirectly. The fundamental phenomenon that best fulfills this need is language. Language, in addition to being the most essential and practical means of expressing thoughts and emotions and enabling communication and mutual understanding among people, also bears the characteristics of a living entity. The language that an individual acquires from their family and immediate environment, from the nation to which they are bound by blood or within which they live—a language that penetrates the subconscious, becomes imprinted in the mind, integrates with one's personality, forms the strongest bond in communication between individuals and society, and serves as the most authentic medium of self-expression—is called the mother tongue. Every nation, throughout its historical development, has constructed its own customs, traditions, and conventions, thereby establishing a unique philosophy and way of life, as well as its own mother tongue. The mother tongue is not merely a component of culture but also its carrier and the fundamental element that ensures its continuity. In this regard, language constitutes the collective memory of a nation—it is the medium that transmits the past to the future, gives life and meaning to existence, revitalizes cultural identity, and plays a crucial role in shaping the future. However, in the course of time, the rapidly changing and developing world—along with media, political, and economic factors—has made it necessary for people and societies of different cultures to coexist, communicate, and interact. As a result, the phenomenon of multiculturalism has emerged. This situation, through cultural interactions and economic relations, has created a favorable environment for individuals to learn a second language or multiple languages. Consequently, the concepts of bilingualism and multilingualism have come into being.

This study focuses on monolingualism, bilingualism, and multilingualism.



KEYWORDS

Language, Mother tongue, Bilingualism, Multilingualism.

1. Çok Dillilik Üzerine

Dil öğreniminde, beyin yeni kelimeleri anlamlandırır, sesleri bir anlama dönüştürür ve cevap işlevini devreye sokar. Bütün bu işleyiş ve süreç beynin farklı bölümlerinde meydana gelmektedir. İşitme korteksi algıladığı sesleri sinirsel uyarılara dönüştürür ve sesin nereden geldiğini beyne iletir. İşitme korteksinin bu işlevinden sonra sinirsel ses bilgileri, beynin sol lobunda bulunan wernicke bölgesine ulaşır. Bu bölge gelen sesleri adeta örmeye başlar: yani sesleri kelimelere ve cümlelere dönüştürerek derin ve yüzey yapılarını örür. Broca bölgesi, dil üretim bölgesidir. Bu bölge cevapları formüle eder. Dil örme sürecinde son nokta motor korteks bölgesidir. Kelimeler ve cümleler biçimlenirken hareketleri yöneten motor korteks telaffuzu organize eden bir bölgedir.

Beyindeki bu bölgeler, saniyeler içinde bütün bu fonksiyonları gerçekleştirir. Duyulan, algılanan ilk ses ya da heceden sonra beyin kelimeyi hemen tanımlar. Dil merkezi hızlı ve çok esnek bir yapıdadır. Bu nedenle ana dili edinmek ve daha sonra yabancı dil öğrenmek beyni daha da işlevselleştirerek onu büyütür ve geliştirir. Beynin edindiği veya öğrendiği her bir yeni dil o oranda onu daha da aktif ve etkin bir düzeye taşır. Beyin, merkezi sinir sisteminin en önemli bileşenlerinden biridir. Beyin boz maddesi, iki veya çok dilli bireylerde daha fazla bulunmaktadır. Dil öğrenme ve edinme yeteneği doğuştan gelen özel bir yetenektir. Yeni diller öğrenmek beynin daha esnek ve aktif olmasını sağlar. Beynin edindiği ve öğrendiği bütün diller beyinde aynı merkezde, alanda depolanmaktadır.

Beyin sağ ve sol loptan oluşmaktadır. Bu iki parça beynin yapısını meydana getirmektedir. Dil ve konuşma merkezi sol yarım kürede bulunmaktadır. Beynin bu bölümünde, dili edinme, doğru kullanma, matematiksel işlemler, mantık yürütme, analiz etme ve sıralama yetileri bulunmaktadır. İşitsel ve görsel öğrenme sol lopta gerçekleştiği gibi aynı zamanda bedenin sağ bölümünü de yönetmektedir. Ayrıca zihinsel ağırlıklı olup duyguları da yönetir. Beyin atölyesi işitsel ve görsel dil unsurları veya dil girdileri ham maddelerini algıladığı an saliseler içerisinde bu karmaşık ve düzensiz ürünleri eksiksiz ve mükemmel ve mantıklı bir biçimde anlamlandırıp dizerek ve öreerek telaffuza hazır hale getirmektedir.

İnsanlık tarihi boyunca bireyler tek dil, iki dil veya çok dil öğrenmiş olup yaşamlarını sürdürmüşlerdir. İnsanlık ilerleyip geliştikçe dünya küçülmüş, cemiyetler ve bireyler bir birlerine yakınlaşmış, iç içe geçmiştir. Bu yaşam tarzı çok dilliliği bir ihtiyaca dönüştürmüştür. Bireyin edindiği ilk dil ana dili midir, annesinin konuştuğu dil mi ana dilidir, yoksa herhangi bir ortamda öğrendiği ilk dil mi ana dilidir.

Bireyin doğup büyüdüğü aile ve çevresinden, kan bağıyla bağlı olduğu veya içinde yaşadığı millettten edindiği, bilinçaltına işleyen, zihnine nakşolan, şahsiyetiyle bütünleşen ve bireylerle toplum arasındaki iletişimde en güçlü bağı oluşturan ve kendini en iyi ifade ettiği dile *ana dili* denir. Küreselleşme sonucu diller arası yaşanan yoğun iletişim ve alışveriş, asimilasyon ve diğer etkenler günümüz modern dünyada ana dili veya ilk dil kavramının tanımını da etkileyip tartışılabilir hale getirmiştir.

“

“Bütün bunlardan hareketle ana dilinin kişinin *içinde yaşadığı milletin dili* olduğunu savunanlar olduğu gibi bunun kişinin *soyca bağlı bulunduğu halkın dili* olduğunu ifade edenler de vardır. Yine ana dilinin annenin dili mi, kişinin soyca bağlı bulunduğu halkının dili mi yoksa içinde yaşadığı ve ilk olarak öğrendiği milletin (soyca o millete bağlı olmasa da) dili mi olduğu da tartışılabilir bir konudur. Tanımlarda yer alan ve ana dili için kullanılan *ilk dil* kavramı da yine tartışılan bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Ana dili her zaman ilk öğrenilen dil olmayabilir. (Balçık ve Bulut, 2024, s.354)”

”

1.1 İki Dillilik (Bilingualizm) Tanımı ve Türleri

İlk insanla var olan dil bireyin ve toplumun gelişimine uyumlu olarak gelişen ve zenginleşen bir olgudur. Tek dille yaşamını sürdüren birey sürecin hızlı gelişmesi ve iletişimin yaygınlaşmasıyla tek bir dille yetinemez olmuştur. Yalnızca bir dille yaşamını sürdüren birey, ancak zamanla hızla değişen dünya, medya, siyasi ve ekonomik sebepler; farklı kültürlerle sahip insan ve toplumların bir arada yaşama zorunluluğunu ortaya çıkarmış ve bunun sonucu olarak çok kültürlülük olgusunu doğurmuştur. Bu durum, kültürel etkileşimler ve ekonomik ilişkilerle birlikte bireylerin ikinci bir dil veya diller öğrenmesine uygun bir ortam hazırlamaktadır. Bilingualizm, bireyin iki farklı dili ana dili düzeyinde veya anlaşılır, akıcı bir biçimde konuşabilmesidir. Bireylerin erken çocuk yaşlarda en az iki dile maruz kalmaları sonucu bilingualizm gelişen dilleri öğrenme sürecidir. Bu süreçte, bireylerin dili edinim ve algılama biçimi ve dilleri kullanma yetkinliği farklı biçimlerde kategorize edilmektedir.

Eşzamanlı iki dillilik: Birey, doğumuyla birlikte iki farklı dili aynı zamanda edinmeye başlar. Bireyin yaşadığı ortamda konuşulan iki farklı dile yaklaşık olarak aynı koşullarda maruz kalması sonucu bu durum gerçekleşir. Ebeveynlerin veya çevrenin farklı dilleri konuşması sonucu gelişir.

Ardeşik iki dillilik: Birey, bir dili tamamen doğal yollarla edinir, daha sonra ikinci bir dili öğrenir. Bu durum, siyasi erke sahip milletin veya zümrenin egemenliğinde bulunan toplumlarda, göçe mecbur kalmış ailelerin çocuklarında veya ana dilinde eğitim görmeyen/göremeyen okul çağında farklı bir dile maruz kalan çocuklarda görülür.

Pasif bilingualizm: Bireyin iki dili öğrenme ve anlama yetisine sahip olmasına karşın aktif olarak bu dilleri konuşmada zorlanmasıdır. Uygulanan mobing veya dilin itibarsızlaştırılması sonucu aile ortamında konuşulan ana dilinin zamanla kullanılmamasıyla ortaya çıkan sonuçtur.

Bilişsel örgünün önemli bir parçası dildir. Bilişsel örölme süreçlerini inşa eden dil, düşünme, algılama, hatırlama, dikkati yöneltme, kavrama ve edinme gibi bilişsel işlevlerde gerekli ve önemli bir unsurdur. Birey, doğumdan sonra içinde bulunduğu çevrenin, topluluğun dilini edinme yetisine sahiptir. Birey, erken çocukluk sürecinde bir veya daha çok dilin edinimi, sosyal etkileşimlerle gerçekleşen önemli bir dilsel olgudur. Birey, bu süreçte algı, kavrama, dikkat, bellek, problem çözme ve muhakeme gibi bilişsel becerileri kullanarak dil öğrenimini doğal yollarla gerçekleştirir. İnsan, doğumuyla yeryüzünde var olan bütün sesleri çıkarabilme ve edinme yetisine sahipken, zamanla yalnızca etrafında konuşulan dildeki sestere odaklanır ve onları tekrar eder duruma gelir. Değişik dil unsurlarına maruz kalan bireyler, farklı dilleri aynı zamanda edinme ve öğrenmeye başlayabilirler. İki değişik dil unsurlarına maruz kalan çocukların dil edinim ve öğrenme kapasiteleri, tek dil unsurlarına maruz kalan çocuklarla aynı sergüzeşti hayata sahiptirler. Yani aynı süreçleri yaşayarak dil edinimlerini gerçekleştirirler. Aradaki tek fark, İki dilli bireylerin dil edinim süreçlerinde doğdukları çevre veya sosyal yaşam alanlarından dolayı iki değişik dil unsurlarına maruz kalmalarıdır. İki değişik dil unsurlarını aile ortamında, sosyal çevresinde veya okulda doğal yollar ile edinen çocuklardan bazıları her iki dili aktif kullanabilirken, bazıları ise bir dili diğerinden daha aktif kullanabilmektedir. Bireyin hangi dili daha aktif kullanacağı, ailesinden ve sosyal çevresinden aldığı dil unsurlarının düzenli ve sürekli olarak kullanım ve telaffuzuna bağlı olarak de-

ğışebilmektedir. Erken çocukluk sürecinde bireylerin, dil deneyimi edinmesini sağlayan uyarıcı ve etkin dil unsurları, çocuğun yaşama bakış açısını, analiz etme ve sentezleme yetilerini etkilemektedir. Bundan dolayı bireyin çevresinde konuşulan dilleri kavraması, anlaması ve insanlar ile iletişim kurabilmesi için her iki dilden de yararlanabilecekleri ve kullanabilecekleri sosyal etkileşim ortamları ve olanaklarının oluşturulması gereklidir.

Çocukların özellikle çevresiyle etkileşime geçmelerinde maruz kaldıkları sözel dil, dinleme çocuğun dil yapısını inşa etmesine ve geliştirmesine yardımcı olduğu gibi dil yapıları ve bu yapıların işlevleri arasında örüntü sağlamaktadır. Bundan dolayı çocuklara erken dönemde verilen dil girdileri çocuğun her iki dili edinme ve öğrenmesi bakımından temel kaynak olacaktır. Sosyal çevrenin çocuğu dolaylı veya doğrudan vereceği destek ya da maruz bırakma ölçüsünde çocuğun iki dili kavrama ve edinme kalitesi doğal yolla artacaktır.

1.2. İki veya Çok Dilli Olmanın Avantajları

Ana dili, yalnızca kültürün bir parçası değil, aynı zamanda onun taşıyıcısı ve sürekliliğini sağlayan temel unsurdur. Ancak zamanla hızla değişen dünya, medya, siyasi ve ekonomik sebepler; farklı kültürlere sahip birey ve toplumların bir arada yaşama zorunluluğunu ortaya çıkarmış ve bunun sonucu olarak çok kültürlülük olgusunu doğurmuştur. Bu durum, kültürel etkileşimler ve ekonomik ilişkilerle birlikte bireylerin ikinci bir dil veya diller öğrenmesine uygun bir ortam hazırlamaktadır. Böylece iki dillilik ve çok dillilik kavramları ortaya çıkmaktadır. TDK Güncel Türkçe Sözlük'te (2024) iki dilli, "iki ayrı dilde olan; iki ayrı dile sahip olan; iki ayrı dili okuyup yazma gücünde ve becerisinde olan" anlamına gelmektedir. İki dilliliğin İngilizce karşılığı *bilingualismdir*, Latince'de iki anlamına gelen *bi* ve dilbilim anlamına gelen *lingualism* kelimeleri karşılamaktadır. İki dilliliği "Grosjean (1994) iki ya da daha fazla dilde anlamlı sözcükler üretme becerisi, diğer dilde en az bir dil becerisine hâkim olmak, Bloomfield (1933) her iki dilin de iyi bir biçimde kullanılabilmesi, Haugen (1953) dilde anlamlı ifadeler ortaya koyabilmek" olarak tanımlamaktadır (Akkaya ve İşçi, 2016, s. 329). Oruç (2016) iki dilliliğin her iki dilde de ana diline yakın ölçüde anlatma ve anlama becerilerine sahip olması gerektiğini ifade etmektedir. Ayan Ceyhan ve Koçbaşı (2009) iki dilli bireyler ikinci dilde de kendini sözlü veya yazılı olarak ifade edebileceklerini belirtmişlerdir.

"Tek dilli, iki dilli ve çok dilli öğrencilerin yazdıkları metinler incelendiğinde en iyi metin ÇE1 kodlu çok dilli bir öğrenciye aittir. Hint-Avrupa ve Bantu dil ailelerinden bilgiye sahip olmanın yeni bir dilde yazmaya katkısı olduğu düşünülebilir. En kötü metin ise TE2 kodlu Hint-Avrupa dil ailesinden tek dilli bir öğrenciye aittir. Öğrencinin henüz üç aydır Türkiye'de olması bu durumun sebebi olarak düşünülebilir. Öğrencilerin metinleri çözümsel notlandırma yöntemine göre değerlendirildiğinde aynı düzeyde olmalarına rağmen çok dilli öğrencilerin metinlerinin, tek dilli ve iki dilli öğrencilerin metinlerine göre daha iyi olduğu görülmektedir. Bunun sebebi çok dilli öğrencilerin çözümsel notlandırma yöntemine göre konuyla ilgili yeterli düzeyde anlaşılır, mantıksal olarak düzenli, yeterli sözcük dağarcığına sahip, özgün tümceler içeren, yazım, noktalama ve anlatım bozukluğunda ise az hatayla yazabilmesi gibi nitelikleri taşıdığı düşünülmektedir. Sonuç olarak farklı dil ailelerinden diller bilmenin yeni öğrenilen bir dilde yapılan yazma çalışmasına dolayısıyla yazma becerisine katkısının olduğu düşünülmektedir (Avcı ve Tepeli, 2025, s.1)."

Teknolojinin ilerlemesiyle dünya ve içindekiler özellikle bilgi hızla gelişmekte ve değişim göstermektedir. Değişen, dönüşen ve gelişen dünya koşullarına uyum sağlamanın, bilgiye erişmenin önemli bir olgusu ana dili dışında yeni yabancı diller öğrenmekten geçer. Birey, öğrendiği her yeni bir dil ile daha çok okuma olanağı elde eder. Bir lisan bir insan, iki lisan iki insan sözü geçmişten günümüze iki veya daha çok dilli olmanın önemini vurgulamaktadır. Çok dillilik doğal olarak okumaya ve okuma alışkanlığına teşvik eder. Böylece okuduğunu anlayan, algılayan, sorgulayan, eleştiren çok dilli bireyler yaşam boyu doğru ve daha geniş bir bilgi yelpazesine ulaşır. Yaşam boyu zengin ve çeşitli kaynaklara erişim sağlayarak öğrenir. Bundan dolayı iki veya çok dillilik; araştırma, keşfetme, sentezleme, zihinde yapılandırma, etkili iletişim ve yorumlama becerilerini geliştirir. İki dilli bireylerin okuduğunu anlama becerisi, sahip olduğu zengin söz dağarcığıyla tek dilli bireylerden daha çok gelişmektedir. Kelime dağarcığının gelişimi, okuma becerilerinin kazanılmasında en önemli etkenlerden biridir. Özellikle çocuklara okunan öykü ve tasvirler, hem doğrudan hem dolaylı olarak kelime dağarcığını destekler ve bu durum okuma becerilerinin tüm aşamalarını etkiler.

Çok hızlı ve kolay gerçekleşen iletişim küreselleşmeyi beraberinde getirmiştir. Bu durum iki dillilik veya çok dillilik olgusunu son yıllarda bir ihtiyaç haline getirmiştir. Böylece iki dillilik veya çok dillilik daha çok önem kazanmaktadır. İki dilliliğin yarar mı sağladığı yoksa bir dezavantaj mı olduğu pek çok çalışma konusu olmuştur. Groot (2013) iki dilli bireylerin düşünme yapısı daha zengindir ve iki dilli bireyler bilişsel esnekliğe sahiptir, diyor. Ayrıca iki dilli bireylerin anlama hızı ve algılama gücü tek dilli bireylere göre daha yüksektir. Psikolog Rivera ve meslektaşları İspanya'da yürüttükleri çalışmada iki dilli bireylerin yürütücü işlev becerilerinde, problem çözme ve planlamada tek dilli bireylere göre daha hızlı ve verimli oldukları sonucuna varmıştır (Westly, 2011). Özdemir (2021), tek dilli (Türkçe) ve iki dilli (Rusça-Türkçe) çocukların çalışma belleği performanslarını ele alan bir çalışma yürütmüştür. Bu çalışma sonucunda iki dilli bireylerin tek dilli bireylere göre sözel kısa süreli bellek, sözel çalışma belleği, görsel kısa süreli bellek, sözel bellek, görsel bellek ve çalışma belleği alanlarında daha iyi bir performans ortaya koyduğu tespit edilmiştir. Adesope vd.ne (2010) göre iki dilli bireylerin dikkat kontrolünün arttığı elde edilen sonuçlar arasındadır. Ayrıca iki dilli bireylerin bilişsel sonuçlara yönelik kontrol, çalışma belleği, soyut ve sembolik temsil, dilbilimsel farkındalık becerilerinde de başarılı oldukları ortaya konmuştur. Martin-Rhee ve Bialystok (2008) yaptıkları çalışmada da iki dilli bireylerin tek dilli bireylere göre dikkat kontrolünü daha iyi sağladıkları sonucuna varmıştır. Schwartz vd. (2012) iki dilli ve tek dilli okul öncesi eğitimi alan çocukların sözcük gelişimini ölçen bir çalışma yapmıştır. Çalışma neticesinde iki dilli eğitimin sözcük bilgisi gelişimini engellemediği, hızlandırdığı sonucu elde edilmiştir. Madarova ve Laborda'nın (2020) iki dilli eğitimin çocuğun bilişsel ve dilsel gelişimine zarar vermediğine aksine katkı sağladığına yönelik çalışmaları mevcuttur. İki dilli bireyler ikinci dillerini dilsel beceriler bakımından aktif olarak kullanabilmeliler.



Bilimsel araştırmalar, ana dili ile toplum dili farklı olan çocukların her iki dilde de ayrı dilsel yeterlilikler kazandığını göstermektedir. Okula başlama yaşıında bu çocuklar, ne ana-dillerinde ne de toplum dilinde tek dillilerle aynı düzeyde konuşma ve düşünme yetisine sahiptir. Ana dili, çocuklarda duyguların, düşüncelerin ve kavramların gelişiminde önemli bir rol oynar. Bu nedenle, ABD, Kanada ve İsveç'te yapılan araştırmalar, ana dilin iyi bilinmesi ile toplum dilinin öğrenilmesi arasında pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

Ürdün Yermük Üniversitesi Doğu ve Semantik Dilleri Türk Dili ve Edebiyatı bölümünde üç yıl süresince yaptığım gözlem ve çalışmalarda şu sonuçlar tarafımda elde edildi: ana dili Arapça olup ikinci bir yabancı dili bilen öğrencilerin düşünme yapısının daha zengin ve bilişsel esnekliğe sahip olduğu, anlama hızı ve algılama gücü tek dilli öğrencilere göre daha yüksek olduğu yani iki dilli öğrencilerin problem çözme ve planlamada tek dilli öğrencilere göre daha verimli oldukları tespit edilmiştir. Bu çalışma sonucunda iki dilli öğrencilerin tek dilli öğrencilere göre sözel çalışma belleği, sözel kısa süreli bellek, görsel kısa süreli bellek, sözel bellek, görsel bellek ve çalışma belleği alanlarında daha iyi bir performansa sahip oldukları ayrıca kelime dağarcığı ve kavramsal bilgiler alanlarında daha kapsamlı bilgiye sahip oldukları tespit edilmiştir.

Araştırmalar, anadili "kelime dağarcığı, dilbilgisi kuralları, cümle kurma kuralları, yapısı ve kullanımı" açısından iyi bilen, kavramları anadilinde geliştiren, anadili aracılığıyla soyut düşünme, genelleme, sınıflama ve kategorileme yapabilen, düşüncelerini ifade edebilen ve anadilde ifade edilen fikirleri anlayabilen bir çocuğun, aynı yetenekleri toplum diline de aktarabileceğini göstermektedir (İleri, 2000). Bilingüal çocukların eğitimi üzerine araştırmalar, anadilde edinilen dil becerilerinin ikinci dil edinimini olumlu etkilediğini göstermektedir. Dilbilimci Cummins (2001), ikinci dil ediniminin, anadilde ulaşılmış gelişim düzeyine bağlı olduğunu vurgular; anadil yeterince gelişmişse, ikinci dil daha kolay öğrenilir. Benzer şekilde, Baker (1993) okul öncesi dönemde anadili gelişmiş çocukların, okul dilinde okuryazarlık becerilerini daha kolay kazandığını ifade eder. Bilingüal çocuklar, anadilde kazandıkları bilgi ve becerileri—kelime dağarcığı, kavramsal bilgiler ve okuryazarlık deneyimleri gibi—ikinci dile aktararak okul dilindeki akademik başarılarını artırır. Cummins, çocuklara yeterince hâkim olmadıkları bir dilde okuryazarlık öğretildiğinde, bunun anadilde gerilemeye yol açabileceğini ve bu durumun ikinci dili öğrenmelerini de olumsuz etkileyebileceğini vurgular. Çocuklar, ikinci dilde gerekli yeterlilik seviyesine ulaşmadan okuryazarlığa başladığında, tüm eğitim bu dilde yürütülecektir ve bu durum her iki dilde de gerilemeye, yani yarı-dilcilik durumuna neden olabilir (İleri, 2000).

Çocukların okuma ve yazma becerilerini sonradan kazanabilmeleri için, konuşulan dili anlamaları ve bilmeleri önemlidir. Dilin analizi, okuryazarlık kazanımında kritik bir süreç olarak görülmekte ve akademik başarı açısından da önemli bir rol oynamaktadır.

1.3. Erken Çocuklukta (Okul Öncesi ve İlkokulda) İki veya Çok Dilli Olmanın Dezavantajları

İki dilli bireyler, okul öncesi dönemde ikinci dili dinleme ve konuşma becerilerini önce çevreden doğal yollarla edinmeye başlar. Fakat bu edinim örgün öğrenim düzeyinde olmayabilir. Çünkü bireyler ikinci dil edinimi sırasında sınırlı bir çevreyle iletişim halindedir. Ailesiyle daha çok vakit geçiren çocuklar ikinci dili sınırlı çevreden edinmeye çalışsa da bu edinim dört dil becerisini yeterince geliştiremez. Yani ikinci dil ana dili düzeyinde gelişim gösteremez. Dolayısıyla iki dilli bireyler kendilerini ifade etme noktasında erken çocuklukta, bazı sorunlarla karşılaşır. Yılmaz ve Şekerci (2016) ana dili resmî dilden farklı olan iki dilli çocuklar okula başladıklarında kendini ifade edemediklerinden içe kapanıklık, dışlanma gibi sorunlar yaşadıklarını söylüyorlar. Ayrıca iki dilli bireyler anlama ve algılamada problem yaşadığından akademik başarıda düşüklük görülür. Pekgenç (2019) çalışmasında iki dilli öğrencilerin içe kapanıklık, anlama ve algılama sorunu yaşadığını ortaya koymuştur. İki dilli öğrencilerin sınıf öğretmenleri, öğrencilerin iletişim kurma problemi yaşadığını belirtmiştir. Ayrıca özgüven eksikliği, akademik başarıda düşüklük de elde edilen sonuçlar arasındadır. Dinleme becerisi, bireyin edindiği ilk temel dil becerisidir. Konuşma becerisi ise dinleme becerisinin gelişmesine bağlıdır ve gelişimi tamamen dinleme becerisiyle ilgilidir. Okuma ve yazma becerisi ancak örgün öğrenimle mümkündür yani okul çağında edinilir. Ülkemizde özellikle Doğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde ana dili eğitim dilinden farklı olan pek çok öğrenci mevcuttur. Bu öğrenciler iki dillidirler. Kızıldaş'a (2021) göre iki dilli öğrenciler eğitimde birtakım sorunlarla karşılaşmaktadır. İki dilli öğrencilerde okuduğunu anlamada yaşanan problemler beraberinde akademik başarısızlığı getirir. Burada tanımlanan öğrenciler aslında semi ana diline sahiptirler. Çünkü tam olarak ana dili edinmiyorlar. Resmi dilin baskısı, ana dilinin itibarsızlaştırılması ve aile ortamında ana dilinin tam olarak edinilememesi yaşanan problemlerin temel sebeplerindedir. Özkara (2014) yaptığı çalışmada iki dilli çocukların sözcük dağarcığının tek dilli çocuklardan daha az olduğunu tespit etmiştir. Sözcük dağarcıklarında her iki dilden kelime bulunmasından ötürü de çocuklar bazen kelimeleri birbirine karıştırmışlardır. Yılmaz ve Şekerci (2016), ana dili farklı olan öğrencilerin ilkokul iki, üç ve dördüncü sınıflarda okumayazma becerisini yetkin olarak kazanamama, normal programın gerisinde kalma, resmi dil ile ana dil karmaşası yaşama kendini ifade etmede güçlük, dışlanmışlık yaşama, akademik başarı yönünden akranlarından geri kalma ve kendini ifade etmede güçlükler yaşama gibi sorunlarla karşılaştıkları öğretmenler tarafından dile getirilmiştir.

Aydın (2013) çalışmalarda, iki dilli bireylerin yazma becerileri incelenmiş olup çocukların ses bilgisi, şekil bilgisi, anlam bilgisi ve söz diziminde birçok yanlış yaptıklarını saptamıştır. Yazıcı ve Temel (2011) çalışmalarında iki dilli bireylerin okuma olgunluklarının tek dilli bireylere göre daha düşük çıktığı saptanmıştır. İki dilli bireylerin dil gelişimlerinin akranlarına göre istenilen düzeyde olmadığı tespit edilmiştir. Sarı (2001) çalışmasında iki dilli öğrencilerin okuduğunu ve dinlediğini anlama, sorulan sorulara yanıt verme, kendini ifade etme gibi alanlarda sıkıntı yaşadıklarını tespit etmiştir. Kızıldaş ve Kozikoğlu'nun (2020) çalışmalarında, ikinci dilde yeteri kadar kelime hazinesi zenginleşmemiş iki dilli bireylerin tek dilli bireylere göre okuma becerisinde daha çok sıkıntı yaşadıkları tespit edilmiştir. Aynı çalış-

mada iki dilli bireylerin dil karmaşası ve çatışması yaşadığı da tespit edilmiştir. Düzen ve Memduhoğlu'nun (2023) çalışmalarında ilkokul öğretmenleri, iki dilli çocukların yaşadıkları dil farklılığının çocukların akademik başarısını olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Kan ve Yeşiloğlu (2017) iki dilli bireylerin okuma ve yazmada sorun yaşadıklarını ifade etmişlerdir. İki dilli öğrenciler ses, hece, sözcük, cümle, metin üretmede zorlandıklarını belirtmişlerdir. Jalalipour vd. (2017) çalışmalarında iki dilli öğrencilerin tek dilli öğrencilere göre okuduğunu anlama becerisinin daha düşük seviyede olduğunu dile getirmişlerdir. Sarı (2002) çocukların öğretmenleriyle yapılan görüşmeler sonucunda iki dilli öğrencilerin okuduğunu anlama ve telaffuzda, kendini ifade etmede birtakım problemlerle karşılaştıkları sonucuna ulaşılmıştır. Asrağ (2009) iki dilli olup Türkçe konuşma becerileri gelişmemiş öğrencilerin birinci sınıftayken okuma-yazmayı öğrenmede güçlük çektiklerini ve sınıf içi öğretmen yönergelerini anlamada zorlandıklarını ifade etmiştir. Erdem (2017) çalışmasında, Polonya'da Türk Dili ve Edebiyatı bölümü öğrencilerine yönelik çalışmasında iki dilli bireylerin istenilen düzeyde okuduğunu anlama becerisini geliştiremediklerini tespit etmiştir. Aynı biçimde yurt dışındaki çalışmalarda da benzer sonuçlar saptanmıştır. (Hutchinson vd., 2003; Gauvin ve Hulstijn, 2010; Babayiğit, 2014; Hussien, 2014; Draper, 2015; Kara ve Ustabulut, 2015; Gorjian ve Sayyadian, 2017; Jalalipour vd., 2017). Yapılan çalışmalarda iki dilli öğrencilerin okuma, okuduğunu anlama vb. becerilerde tek dilli akranlarına göre daha az başarılı oldukları saptanmıştır. Buna karşın iki dilli öğrencilerin tek dilli öğrencilere göre hızlı okumada, okuduğunu anlamada ve doğru okumada daha başarılı olduğunu gösteren çalışmalar da bulunmaktadır. (Hussien, 2014; Shamir ve Siavoshi, 2014; Yeganeh ve Malekzadeh, 2014). Araştırmalarda, algılama gücü, yürütücü işlev, problem çözme ve planlama, dilbilimsel farkındalık, dikkat kontrolü, bilişsel sonuçlara yönelik kontrol, sözel ve görsel bellek, çalışma belleği vb. birçok alanda iki dilli bireylerin tek dilli bireylere göre daha iyi bir performans ortaya koydukları ortaya konulmuştur. Davies (2003) ve Grosjean (1982); çocuklar için iki dilliliğin hem olumsuz hem de olumlu nitelikleri olduğunu ifade ederler. Bu iki araştırmacıya göre olumsuz nitelikler, kısıtlı kelime dağarcığı, sınırlı dil bilgisi yapıları, alışılmadık kelime düzeni, yapı bilgisi ile ilgili hatalar, tereddütler, kekemelik iken olumlu nitelikler arasında daha çeşitli zekâ yapısı, düşünce esnekliği, bilişsel esneklik, yaratıcılık, farklı düşünceye sahip olmak gibi özellikler bulunmaktadır. Davies (2003), Grosjean'ın (1982) bu sınıflandırmasına atıfta bulunarak olumsuz niteliklerin büyük ölçüde dilsel olduğu, olumlu niteliklerin ise büyük ölçüde bilişsel olduğunu ifade etmektedir. Fakat okuma becerisini ikinci dilinde öğrenen (iki dilli) öğrencilerin, bunu kendi ana dilinde edinen (tek dilli) öğrencilere göre okuduğunu anlamada daha zayıf kaldıkları saptanmıştır.

Almanya'daki Türk çocukları için bu konu özellikle önemlidir, çünkü ana dilleri ile toplum dili farklıdır. Bu durumda çocuklar, ulusal kimlik duygusu kazanabilmek için Türkçeyi öğrenirken, öğretim dili olan Almancayı da öğrenmek zorundadır. Ancak çocukların yaşadığı ortam iki dilli ve iki kültürlü olduğu için, altı yaşına geldiklerinde ne Türkçe ne de Almanca açısından tek dillilerin sahip olduğu dilsel ve bilişsel düzeye ulaşamayabilirler.

Yukarıda anlatılan çalışmalar, erken çocukluk dönemini kapsamaktadır. Çocukların soyut zekâlarının tamamen olgunlaşmadığı dönemde çoklu dil öğreniminin bu yaşta beraberinde bazı sorunlar getirdiği görülmektedir.

1.4. Çocuklarda Dil Gelişimi ve Okuma-Yazma Becerilerinin Edinimi

Çocuklar dil edinirken, sesbirimleri, biçimbirimleri, cümle yapıları, çevrelerinde görünen ve görünmeyen varlıkların adları ile duyguların sözlü olarak ifade edildiğini kavrarlar. Başka bir deyişle, dilin yalnızca düşünce ve duyguları aktarmaya yarayan bir iletişim aracı olmadığını, aynı zamanda yapısal bir sistem olduğunu anlarlar. Çocuklar edindikleri kelimelere anlamı sosyal deneyimlerine göre yükler ve bu anlamlı kelimeleri sosyal etkileşimler sırasında cümleler içerisinde kullanır. Kelime dağarcığının gelişimi, okuma becerilerinin kazanılmasında en önemli etkenlerden biridir.

Çocukların erken dönemde edindiği deneyimler, okul yaşamı boyunca kazançlı olacakları bilgi, beceri ve deneyimlerin temelini oluşturur. Okula başlama yaşı, çocuğun dil becerilerinin ve düşünme yeteneğinin belirli bir seviyeye ulaşmış olup olmadığını dikkate alınarak belirlenir. Okuma ve yazma becerilerinin kazanılmasında, çocuğun öncelikle öğrenmeye hazır olma düzeyine ulaşması önemlidir. Bu hazırbulunuşluluk, fiziksel, zihinsel, dilsel, sosyal ve duygusal gelişim açısından belirli bir olgunluk düzeyini ifade eder ve çocuğun okulda beklenen gereklilikleri başarıyla yerine getirmeye hazır olmasını kapsar (Oktay, 1995). Bu olgunluk genellikle 5-7 yaşları arasında gerçekleşir.

Günümüzde okuma ve yazma, bireysel başarı için gerekli olan oldukça karmaşık becerilerdir. Okuma-yazma sürecinin iki bileşeni vardır: ilki yazılı kelimeleri tanımak, ikincisi ise anlamlarını kavramaktır. Çocuklar, konuşma ve yazı dili açısından anlayabildikleri bir dilde okuma ve yazmayı öğrenebilirler. Akıcı bir şekilde okuma ve yazma becerisi kazanabilmek için çocukların konuşulan dili anlamaları ve bunun yazılı sembollerle nasıl temsil edildiğini öğrenmeleri gerekir (Öztunç, 1994). Çevrelerinde konuşulan dili anlamak ve bilmek, çocukların okuma ve yazma becerilerini kazanmalarını kolaylaştırır. Okuma sırasında çocuklar, önce cümledeki sembolleri tanır, ardından bunların anlamlarını ve telaffuzlarını değerlendirir ve bu süreçte dilsel işlemlerden faydalanır (Barbour, 1992). Meyer ve arkadaşlarının (1994) araştırmalarına göre, kelime dağarcığını kullanabilme becerisi, çocukların okuma becerileriyle yakından ilişkilidir. Araştırmalar, harf-ses çalışmaları ve kelime okuma gibi etkinlikler ile öğrenci başarısı arasında pozitif ilişkiler olduğunu göstermiştir. Bazı çocuklar okula zengin deneyimlerle başlarken, bazıları deneyimsizdir. Bu nedenle, okul öncesi eğitim programları yalnızca çocukların gelişim özelliklerine uygun olmakla kalmamalı, aynı zamanda okuma hazırbulunuşluğu ve dil gelişimine uygun zengin deneyimler sunmalı ve böylece okuma başarısının artırılmasına katkıda bulunmalıdır.

1.5. Bilingüal ve Tek Dillilik Durumunda Türk Çocuklarının Dil Gelişimi ve Okula Hazırlık Durumları

Mann ve Liberman (1984), ilkokul düzeyinde dil becerileri ile sonraki okuma başarısı arasında bir ilişki bulunduğunu ve bu ilişkinin akademik başarı üzerinde önemli bir etkisi olduğunu vurgulamışlardır. Bu çalışma, aynı zamanda bilingüal ve tek dilli Türk çocuklarının dil gelişimi ile okula hazırlık durumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir.



İki farklı dilin konuşulduğu ortamlarda büyüyen çocuklarda bilingüalizm iki şekilde gelişir: eşzamanlı edinim ve ardışık edinim (Conboy & Debra, 2006). Eşzamanlı edinimde, ebeveynlerin her iki dile hâkim olması ve çocuğun iletişimde bu dilleri karıştırmadan tutarlı bir şekilde kullanması gerekir. Eğer bu sağlanamazsa, çocuk önce evde ebeveynlerin en çok kullandığı dili, yani anadilini edinir ve ikinci dili eğitim kurumları aracılığıyla öğrenir. Dil edinimi açısından üç-dört yaşları, temel dil becerilerinin kazanıldığı ve dilin kurallarının ayırt edilmeye başlandığı dönemdir (Topbaş, 2005). Bilingüal çocuklar için bu dönem, iki dilin ayrı ayrı kullanıldığı dönemdir. Bu nedenle, ardışık bilingüal çocukların ikinci dili edinmeye başlamadan önce anadillerinin temel dil becerilerine sahip olmaları gerekir.

Çok kültürlü ortamlarda, 5-6 yaşındaki bilingüal çocuklar, evde veya okulda sosyal çevreleriyle etkileşim yoluyla iki dili doğal bir şekilde edinebilirler. Araştırmalar, çocukların anadillerindeki bazı kuralları ikinci dilin yapısına aktarabileceğini göstermektedir. Ancak çok kültürlü ortamlarda yetişen Türk kökenli çocuklar için ikinci dil olan Almanca, sosyal ortamda, evde ve anaokullarında yoğun olarak desteklenirken, anadil yalnızca aile içinde desteklenmektedir. Üstelik, aileler arasında "çocuk Almanca öğrenmeli" görüşünün hakim olması nedeniyle, çocuklara evde anadillerini geliştirmeleri için yeterli destek sağlanmamaktadır. Bu durum, her iki dilin sağlıklı bir şekilde edinilmesini olumsuz etkilemektedir. Anadil yeterince gelişmediği için ikinci dil onu yerini almaya başlar ve bu nedenle bilingüal çocukların dil puanları tek dilli çocuklardan daha düşük olmaktadır.

Okul öncesi dönemde çocuklarda sayı kavramlarının gelişimi üzerine yapılan çalışmalar, üç-dört yaşlarından itibaren çocukların sayı ilişkileri ve birebir eşleme gibi birçok beceri kazandığını vurgulamaktadır (Somer, 1994). Başer (1996), anaokuluna devam eden ve etmeyen birinci sınıf çocuklarının akademik başarılarını karşılaştırdığı çalışmada, anaokuluna giden çocukların tüm derslerde daha başarılı olduğunu bulmuştur. Özellikle anaokulu eğitimi alan çocukların Türkçe ve matematik derslerinde daha yüksek başarı gösterdiklerini saptamıştır. Başer, bu sonucun anaokulu programlarında yer alan dil etkinliklerinden kaynaklandığını ileri sürmüştür. Bu bulgu, tek dilli çocuklar için elde edilen sonuçları desteklerken, bilingüal çocuklarla ilgili bulgularla çelişmektedir. Bilingüal çocuklar bu dönemde gelişim özelliklerine bağlı olarak diller arasında geçiş yapabilmelerine rağmen, sayı, şekil, yer, zaman ve mekân kavramlarını Türkçeye aktarmada güçlük yaşarlar; çünkü her iki dil eşit şekilde desteklenmemekte ve eğitim çoğunlukla ikinci dili pekiştirmektedir. Bu durum, onların tek dilli çocuklara kıyasla daha düşük puan almasını açıklayabilir. Bulgular, dil gelişiminin okul hazırbulunuşluğunun sağlanmasında önemli bir faktör olduğunu göstermektedir.

Çocukların erken yaşta kazandıkları dil deneyimleri, sonraki okuryazarlık becerilerini olumlu yönde etkiler. Yaşamın en erken yıllarından itibaren, ebeveynlerin çocuklarıyla kurdukları etkileşimler ve onlara okudukları öykü kitapları, çocukların geniş bir kavram yelpazesi geliştirmelerine ve kelime dağarcıklarını artırmalarına yardımcı olur. Bu tür bir hazırlıklı okula başlayan çocuklar, okuryazarlığı edinmede önemli bir avantaja sahiptir. Evde anadilin desteklenmesi ve çocuklara öykü kitaplarının okunması yalnızca kelime dağarcığını güçlendirmekle kalmaz, aynı zamanda hayal gücü, yaratıcılık ve anlama becerilerinin gelişimini de destekler (Wells, 1985). Ancak araştırmalar, özellikle göçmen çocukların, anadilleri yeterince desteklenmediğinde her iki dilin gelişiminde ciddi zorluklarla karşılaştığını göstermektedir. Birçok göçmen aile, "çocuklar ev sahibi ülkenin dilini öğrenmeli" inancıyla evde anadil kullanımını sınırlar. Sonuç olarak, çocuklar ne anadillerini tam olarak edinir ne de ikinci dilde yeterli yetkinliğe ulaşır. Her iki dilin eksik edinimi, okul hazırbulunuşluğunu ve akademik başarıyı olumsuz etkiler (Cummins, 2001).

Çalışmalar ayrıca, dil gelişiminde çocuğun dile maruz kalma miktarından ziyade, çevreyle kurduğu etkileşimin kalitesinin önemli olduğunu vurgulamaktadır. Çocuklar her iki dilde de zengin, anlamlı ve destekleyici iletişime maruz kaldığında, dilsel ve bilişsel gelişimleri daha sağlıklı ilerler. Aksine, anadilin ihmal edilmesi durumunda çocuklar, birinci dilin sağladığı kültürel ve bilişsel temellerden mahrum kalır ve bu durum ikinci dilin edinimini de olumsuz etkiler (Skutnabb-Kangas, 2000). Bu nedenle uzmanlar, ebeveynlerin çocuklarına anadilinde öykü kitapları okumalarının, onlarla zengin sohbetler yapmalarının ve her iki dilin gelişimi için sürekli destek sağlamalarının önemini vurgulamaktadır. Bilingüal çocuklara dengeli ve sistematik destek sağlandığında, hem anadillerinde hem de ikinci dilde yüksek düzeyde yeterlilik kazanabilir ve akademik başarıları önemli ölçüde artar.

Bu çalışmanın bulguları, tek dilli ve bilingüal Türk çocukları arasında dil gelişimi ve okul hazırbulunuşluğu açısından belirgin farklılıklar olduğunu ortaya koymaktadır. Tek dilli çocuklar genellikle okuryazarlık ve dil gelişimi testlerinde daha yüksek puan alırken, bilingüal çocuklar geride kalmaktadır. Bunun temel nedeni, çok kültürlü bir ortamda yetişen bilingüal çocukların anadillerine yeterli desteğin sağlanmamasıdır.

Veriler, anadil gelişiminin okul hazırbulunuşluğunda kritik bir rol oynadığını göstermektedir. Anadilin ihmal edilmesi, eksik dil edinimine yol açmakta ve bu durum ikinci dilin edinimini olumsuz etkilemektedir. Sayı, zaman, mekân ve şekil gibi kavramları Türkçede geliştirmesi beklenen bilingüal çocukların, bu kavramları ikinci dilleri Almanca ağırlıklı olarak öğretildiği için aktarmada güçlük yaşadıkları ve bu nedenle tek dilli çocuklara kıyasla daha düşük puan aldıkları gözlemlenmiştir. Bir diğer önemli bulgu, çocukların erken yaşta zengin bir dil ortamına maruz kalmalarının, ilerleyen dönemlerde okuryazarlık ve akademik becerilerde başarılarını artırdığıdır. Özellikle çocuklara anadilinde öykü kitapları okunması ve onların anlama ve ifade becerilerini teşvik eden konuşmalara dâhil edilmeleri, bilişsel ve dilsel gelişimi olumlu yönde etkilemektedir.

Sonuç olarak, bu çalışma, anadil gelişiminin okul hazırbulunuşluğu ve akademik başarı ile yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. Bilingüal çocuklar için okuryazarlık ve akademik yeterlilik yolunda ilerleme, anadil ve ikinci dile dengeli, sistematik ve bilinçli destek verilmesine bağlıdır.

Sonuç

Çalışmanın sonuçları, bilingüal eğitimde her iki dile dengeli destek verilmesinin zorunlu olduğunu göstermektedir. Aileler, eğitimciler ve politika yapımcılar, anadilin önemini kabul etmeli ve her iki dilin eşit şekilde değer gördüğü ve desteklediği eğitim ortamları yaratmalıdır. Bilingüal çocuklara uygun destek sağlandığında, yalnızca tek dilli akranlarının seviyesine ulaşmakla kalmaz, bazı bilişsel ve dilsel becerilerde onları aşabilirler. İki veya çok dili olmanın yapılan inceleme ve çalışmalarda insan hayatının artık ayrılmaz bir parçası haline geldiği görülmektedir. Bu çalışmada, iki veya çok dilli bireylerin dil edinim ve öğrenim sürecinde karşılaştıkları sorun ve güçlükler tespit edilmiştir. Erken çocukluk döneminde ikinci veya üçüncü dil öğrenen çocukların dil çatışması yaşadıkları ve bu durumun akademik başarılarını olumsuz etkilediği görülmüştür.



Erken çocukluk döneminden sonra iki dilli bireylerin yürütücü işlev becerilerinde, problem çözme ve planlamada tek dilli bireylere göre daha hızlı ve verimli oldukları sonucuna varılmıştır. İki dilli bireylerin tek dilli bireylere göre sözel kısa süreli bellek, sözel çalışma belleği, görsel kısa süreli bellek, sözel bellek, görsel bellek ve çalışma belleği alanlarında daha iyi bir performans ortaya koyduğu tespit edilmiştir. Ayrıca iki dilli bireylerin bilişsel sonuçlara yönelik kontrol, çalışma belleği, soyut ve sembolik temsil, dilbilimsel farkındalık becerilerinde de başarılı oldukları ortaya konmuştur. İki dilli bireylerin tek dilli bireylere göre dikkat kontrolünü daha iyi sağladıkları sonucuna varılmıştır. İki dilli ve tek dilli okul öncesi eğitimi alan çocukların sözcük gelişimini ölçen bir çalışma yapılmıştır. Çalışma neticesinde iki dilli eğitimin sözcük bilgisi gelişimini engellemediği, hızlandırdığı sonucu elde edilmiştir. İki dilli eğitimin çocuğun bilişsel ve dilsel gelişimine zarar vermediğine aksine katkı sağladığına yönelik çalışmaları mevcuttur.

Bilingüal çocuklar, anadilde kazandıkları bilgi ve becerileri—kelime dağarcığı, kavramsal bilgiler ve okuryazarlık deneyimleri gibi—ikinci dile aktararak okul dilindeki akademik başarılarını artırır. İki veya çok dilli olma, bireyin fiziksel, sosyal, zihinsel, dilsel ve duygusal gelişimini hem hızlandırır hem de olumlu yönde geliştirir. İki ve çok dilli çocuklar ana dili edinimini iyi derecede dil becerileriyle edindikten sonra ikinci dili daha kolay ve dil çatışması yaşamadan öğrenebildiği ve ikinci dil veya dillerin sürekli kullanılan yani aktif olan ana dili düzeyinde gelişim gösteremediği tespit edilen diğer sonuçlardır.

KAYNAKÇA

- Adesope, O. O., Lavin, T., Thompson, T., & Ungerleider, C. (2010). A systematic review and meta-analysis of the cognitive correlates of bilingualism. *Review of Educational Research, 80*(2), 207-245.
- Akkaya, N., & İşçi, C. (2016). Akademik çevrenin iki dillilik kavramı hakkındaki görüşleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5*(2), 328-343.
- Aksan, D. (2003). *Her yönüyle dil, ana çizgileriyle dilbilim*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Asrağ, A. C. (2009). *İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin ana dil öğrenim problemleri ve sınıf iklimine etkisi: Türkçe konuşma problemi Şanlıurfa ili örneği* (Tez No: 234956) [Yüksek Lisans Tezi, S Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Tezleri.
- Avcı N. ve Tepeli Y.(2025). Tek Dilli, İki Dilli Ve Çok Dilli Öğrencilerin Yazma Çalışmaları Üzerine Bir Değerlendirme 19. Uluslararası Sosyal Beşeri Ve Eğitim Bilimleri Kongresi 13-14 Aralık 2025 İstanbul
- Ayan C., M., & Koçbaş, D. (2009). *Çiftdillilik ve eğitim*. (Işık Tüzün & İrem Aktaşlı, Yay. Haz.). Sabancı Üniversitesi, Eğitim Reformu Girişimi [ERG].
- Aydın, İ. S. (2013). İki dilli Türk öğrencilerin yazılı anlatım becerilerine yönelik bir durum çalışması. *Turkish Studies, 8*(9), 657-670.
- Babayiğit, S. (2012). The role of oral language skills in reading and listening comprehension of text: a comparison of monolingual (L1) and bilingual (L2) speakers of English language. *Journal of Research in Reading, 1*, 1-26.
- Baker, C. (1993). Foundations of bilingual educational bilingualism. Multilingual Matters Ltd.
- Balçık, S. Ve Bulut, K., (2024). İki Dilli 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin İncelenmesi, Türkiye Eğitim Dergisi, Cilt 9, Sayı 2, s. 352-372
- Barbour, N. H. (1992). Early child and curriculum. Columbia University Press. New York.
- Başer, G. (1996). Anaokulu eğitimi alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarının karşılaştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi.
- Conboy, B.T. and Debra, L. M. (2006). Two Language, One Developing Brain: Event-Related Potentials to Words In Bilingual Toddlers. *Developmental Science, 9*(1): F1- F12
- Cummins, J. (2001). Bilingual children's mother tongue: why is it important for education? Rights and responsibilities of educators of bilingual-bicultural children. In I. D. Soto (ed.), making a difference in the lives of bilingual-bicultural learners. New York: Peter Lang Publishers. [Http://www.iteachilearn.com/cummins/mother.htm](http://www.iteachilearn.com/cummins/mother.htm) adresinden 05 Haziran 2004 tarihinde alınmıştır.
- Davies, A. (2003). *The native speaker: myth and reality*. Multilingual Matters LTD.
- Draper, K. (2015). Examining oral reading fluency among rural Grade 5 English Second Language (ESL) learners in South Africa: An analysis of NEEDU 2013. *South African Journal of Childhood Education, 5*(2), 44-77.
- Düzen, N., & Memduhoğlu, H. B. (2023). İki dilli çocukların yaşadığı bölgelerde çalışan ilköğretim öğretmenlerinin karşılaştıkları zorluklar ve buna dair çözüm önerileri. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi, 37*(1), 65-87.

KAYNAKÇA

- Erdem, C. (2017). Polonya Türk dili ve edebiyatı bölümü öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 1440-1461.
- Gauvin, H. S., & Hulstijn, J. H. (2010). Exploring a new technique for comparing bilinguals' L1 and L2 reading speed. *Reading in a Foreign Language*, 22(1), 84-103.
- Gorjian, B., & Sayyadian, M. (2017). A comparative study on bilinguals and monolingual learner reading comprehension. *Journal of Applied Linguistics and Language Learning*, 3 (1), 9-16.
- Groot, A. D. (2013). *İki dillilik başarıda öncü rol oynuyor*, [https://www.etkihaber.com/prof-dr-annette-de-groot-iki-dillilik-basarida-oncu-rol-oynuyor-224194h.htm], Erişim Tarihi: 19.05.2023. Hussien, A. M. (2014). The indicating factors of oral reading fluency of monolingual and bilingual children in Egypt. *International Education Studies*, 7 (2), 75-90. Hutchinson, J. M., Whiteley, H. E., Smith, C. D., & Connors, L. (2003). The developmental progression of comprehension-related skills in children learning EAL. *Journal of Research in Reading*, 26(1), 19-32.
- Institu National de Recherche Pédagogique (INRP). (2007). *Approches interculturelles en education*. France: Étude comparative internationale.
- Jalalipour, M., Majdinasab, F., Khedri, H., & Chadorian, B. (2017). A comparison of reading accuracy and reading comprehension in bilingual Arabic/Farsi-speaking and monolingual Farsi-speaking elementary students in the fifth grade. *Journal of Rehabilitation Sciences and Research*, 4(4), 97- 101.
- İleri, E. (2000). Avrupa Topluluğu'nun dil politikası ve Almanya'da okula giden türk asıllı öğrencilerin dil ve eğitim sorunları. Avrupa'da yaşayan Türk çocuklarının anadil sorunları toplantısı. Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu TDK yayınları. Sayı: 734. Kan, M. O. & Yeşiloğlu, F. (2017). İlk okuma yazma öğretiminde izlenen aşamalarda iki dilli çocukların yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara dair çözüm önerileri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(3), 519-533.
- Karatay, H. (2010). İlköğretim öğrencilerinin okuduğunu kavrama ile ilgili bilişsel farkındalıklar. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 457-475.
- Kızıltaş, Y. (2021). İki dilli öğrencilerin ikinci dil ediniminde etkili olan faktörler ve dezavantajlı gruplara dönüşmeleri: kuramsal ve derleme bir çalışma. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(2), 1012-1036.
- Madarova, S., & Laborda, J. G. (2020). Seven common misconceptions in bilingual education in primary education in Spain. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 15(2), 358-368.
- Martin-Rhee, M. M., & Bialystok, E. (2008). The development of two types of inhibitory control in monolingual and bilingual children, bilinguals. *Language and Cognition*, 11(1), 81-93.
- Mann, V.A. and Liberman, I.Y (1984). Phonological awareness and verbal short term memory. *Journal of Learning Disabilities*. 17(10): 592-599.
- Meyer L.A., Stahl S.A., Linn, R. L. and Wardrop, J. L. (1994). Effect of reading storybooks aloud to children. *Journal of Educational Research*. 2: 69-84.
- Oktay, A. (1995). *Çocuk ve okul*. İstanbul Üniversitesi Yayınları.

KAYNAKÇA

- Öztunç S. (1994). Okuma kavramları testi'nin Türk çocuklarına uyarlanması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi.
- Oruç, Ş. (2016). Ana dili, ikinci dil, iki dillilik, yabancı dil. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 45, 279-290.
- Özdemir, U. (2021). *Tek dilli ve iki dilli olan Türk çocuklarının çalışma belleği performanslarının karşılaştırılması* (Tez No: 686355) [Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Tezleri.
- Özkara, Y. (2014). Temel eğitime başlayan iki ve tek dilli çocukların Türkçe sözcük dağarcığının karşılaştırılması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(25), 265-277.
- Pekgenç, Y. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin iki dilli sınıflarda yaşadığı eğitsel ve iletişimsel sorunlara ilişkin görüşleri* (Tez No: 584487) [Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Tezleri.
- Sarı, M. (2002). İki dilli çocukların çözümleme yöntemiyle okuma yazma öğrenirken karşılaştıkları güçlükler. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(9), 108-122.
- Schwartz, M., Moin, V., & Leikin, M. (2012). Lexical knowledge development in the first and second languages among language-minority children: the role of bilingual versus monolingual preschool education. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15(5), 549-571.
- Shamir, A. S., & Siavoshi, Z. (2014). Reading performance and academic achievement in early childhood bilingual and monolinguals. *Open Journal of Applied Sciences*, 4, 347-353.
- Somer, O. (1994). İlkokul birinci sınıf okuma ve matematik ön becerilerinin değerlendirilmesinde bir rasch model uygulaması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi.
- Temel, Z. F. (1993). Vocabulary and language comprehension of 6-7 year old bilingual and multilingual Turkish immigrant children. *International School Psychology Colloquium Matej Bel Universty Banska Bystrica*.
- Tietze, A. (2016). Tarihi ve Etimolojik Türkiye Türkçesi Lugati (Cilt 1: A-B). Türkiye Bilimler Akademisi.
- Tietze, A. (2016). Tarihi ve Etimolojik Türkiye Türkçesi Lugati (Cilt 1: A-B). Türkiye Bilimler Akademisi.
- Topbaş, S. (2005). Konuşma dilinin evrim sürecinde iletişim-dil-konuşma bağıntısı. *Dil ve Kavram Gelişimi* (Editor: Seyhun Topbaş). Kök Yayıncılık. s.7-21.
- Türk Dil Kurumu (TDK). (2024). *Güncel Türkçe sözlük*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Westly, E. (2011). The bilingual advantage learning a second language can give kids' brains a boost. *Scientific American Mind*, 22(3), 38-41.
- Yazıcı, Z., & Temel, Z. F. (2011). İki dilli ve tek dilli çocuklarda dil gelişimi okuma olgunluğu ilişkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(22), 145-158. Yılmaz, F., & Şekerci, H. (2016). Ana dili sorunsalı: sınıf öğretmenlerinin deneyimlerine göre ilkökul öğrencilerinin yaşadığı sorunlar. *Eğitimde Nicel Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 47-63.

XVII.ULUSLARARASI DÜNYA DİLİ TÜRKÇE SEMPOZYUMU

Ahmet BURAN*, Fatih ÖZEK**, Bilgit SAĞLAM***

Türkmen Türkçesinin Sözcük Düzeyinde Anlaşılabilirliği

Özet

Türk lehçelerinin genel olarak yüksek karşılıklı anlaşılabilirliğe sahip olduğu varsayılmakla birlikte, bu varsayımı sınanan sistematik ve deneysel çalışmalar oldukça sınırlıdır. Bu noktadan hareketle 2022 yılında *Çağdaş Türk Yazı Dillerinin Karşılıklı Anlaşılabilirliği* (ADEP.22.03) adlı bir proje başlatılmış ve Türkçenin devlet dili olarak kullanıldığı 6 ülkede, Türk lehçelerinin tek yönlü ve karşılıklı anlaşılabilirliği sözcük ve metin düzeyinde geliştirilen çeşitli testlerle ölçülmüştür. Bu çalışma, söz konusu projenin sözcük düzeyinde elde edilen ilk çıktısı niteliğindedir. Çalışmada, Türkmen Türkçesinin diğer Türk lehçelerini konuşan bireyler tarafından ne ölçüde anlaşıldığı incelenmektedir. Türkmen Türkçesi, bir Oğuz grubu lehçesi olmakla birlikte Çağatay Türkçesi ile olan tarihsel bağları dolayısıyla Karluk ve Kıpçak etkilerine maruz kalmıştır. Dolayısıyla da, kimi dil özellikleri bakımından (örneğin sözcük başı *b-'nin bar-, ber-, bol-, bar* gibi sözcüklerde korunması) diğer Oğuz lehçelerinden çeşitli noktalarda ayrılmaktadır. Bu nedenle Türkmen Türkçesinin anlaşılabilirliğinin ölçülmesi yalnızca Oğuz grubunun değil, aynı zamanda diğer gruplarda yer alan Türk lehçeleri arasındaki anlaşılabilirliği ile ilgili fikir vermesi açısından önemlidir. Araştırmada, Türkmen Türkçesinin Azerbaycan, Kazakistan, Kırgızistan, Özbekistan ve Türkiye'den katılımcılar tarafından ne düzeyde anlaşıldığı **sözcük çevirisi testi (word-translation task)** yöntemiyle değerlendirilmiştir. Test materyali, Aksan vd. (2017) tarafından hazırlanan *Türkçenin Derlem Tabanlı Sıklık Sözlüğü* temel alınarak oluşturulmuştur. Sözlükteki 13 konu kategorisinin (aile, meslek, organ, ulaşım, renkler vb.) her birinden en sık kullanılan sözcükler seçilerek toplam 50 sözcüklük liste oluşturulmuştur. Sözcük listesi ana dili Türkmen Türkçesi olan üç kişi tarafından hedef dile çevrilmiş ve bir konuşur tarafından stüdyo ortamında seslendirilerek kayıt altına alınmıştır. Bu kayıtlar, Fırat Üniversitesinin uzaktan eğitim modülü aracılığıyla çevrimiçi test formatına dönüştürülmüş ve testler bilgisayar tabanlı olarak hazırlanmıştır. Çalışmaya her ülkeden 15'er kişi olmak üzere toplam 75 üniversite öğrencisi katılmış ve kendilerinden duydukları sözcükleri kendi ana dillerine çevirmeleri istenmiştir. Çalışmada elde edilen veriler, dil içi faktörlerden söz varlığının ortaklığı ve yanıltıcı eşdeğerlik (false friends), dil dışı faktörlerden ise tutum ile ilişkilendirilerek değerlendirilmiştir. *Türkmen Türkçesinin Sözcük Düzeyinde Anlaşılabilirliği* adlı çalışmanın hem yöntemsel hem de kuramsal açıdan Türk lehçeleri üzerine yapılacak olan dilbilimsel uzaklık ve anlaşılabilirlik çalışmalarına katkı sunması beklenmektedir.



ANAHTAR KELİMELER

Karşılıklı Anlaşılabilirlik, Çağdaş Türk Lehçeleri, Sözcük Çevirisi Testi, Yanıltıcı Eşdeğerlik, Coğrafi Mesafe.

* Prof. Dr., Fırat Üniversitesi İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, TDE Bölümü. aburan@firat.edu.tr

** Prof. Dr., Fırat Üniversitesi İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, TDE Bölümü. ozekfatih@gmail.com

*** Dr. Öğr Fırat Üniversitesi İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, TDE Bölümü. bilgitsaglam@gmail.com

The Intelligibility of Turkmen at the Word Level

Abstract

Although Turkic varieties are generally assumed to possess a high degree of mutual intelligibility, systematic and experimental studies testing this assumption remain quite limited. Based on this premise, a project titled Mutual Intelligibility of Contemporary Turkic Languages (ADEP.22.03) was launched in 2022. Within the scope of the project, the one-way and mutual intelligibility of Turkic varieties were measured through a series of tests developed at the lexical and textual levels across six countries where Turkish is used as a state language. The present study constitutes the first lexical-level output of this project. This study investigates the extent to which Turkmen Turkish is understood by speakers of other Turkic varieties. Although Turkmen Turkish belongs to the Oghuz group, its historical connection with Chagatai Turkish has exposed it to Karluk and Kipchak influences. Consequently, it diverges from other Oghuz varieties in several linguistic aspects—for example, the preservation of initial b- in words such as bar-, ber-, bol-, and bar. Therefore, examining the intelligibility of Turkmen Turkish is significant not only for understanding mutual intelligibility within the Oghuz group but also for assessing the broader dimensions of intelligibility among Turkic languages from different branches. In this research, the degree to which Turkmen Turkish is understood by participants from Azerbaijan, Kazakhstan, Kyrgyzstan, Uzbekistan, and Turkey was evaluated through a word-translation task. The test materials were based on the Corpus-Based Frequency Dictionary of Turkish (Aksan et al., 2017). From each of the 13 thematic categories in the dictionary (e.g., family, profession, body, transportation, colors), the most frequent words were selected to form a list of 50 items. The list was translated into the target language by three native speakers of Turkmen Turkish, and the words were recorded in a studio environment by one speaker. These recordings were then adapted into an online test format via Firat University's distance education module and administered in a computer-based setting. A total of 75 university students—15 from each country—participated in the study and were asked to translate the words they heard into their own native languages. The collected data were analyzed with respect to linguistic factors such as lexical similarity and false friends, as well as extralinguistic factors such as attitude. It is expected that Lexical-Level Intelligibility of Turkmen Turkish will contribute both methodologically and theoretically to future research on linguistic distance and mutual intelligibility among Turkic languages.



KEYWORDS

Mutual intelligibility, Contemporary Turkic languages, Word-translation task, False friends, Geographical distance.



Giriş

Karşılıklı anlaşılabilirlik (KA), yakın ilişkili dillerin ya da diyalektlerin birbirlerini anlama dereceleri üzerine temellenmiş dilbilimsel bir araştırma alanıdır (Crystal 2003). Akademik anlamda KA çalışmaları ilk olarak XX. yüzyılın ikinci yarısında başlamıştır. Bu konudaki ilk araştırma, Voegelin ve Harris (1951)'in "Methods for Determining Intelligibility Among Dialects of Natural Languages" başlıklı çalışmasıdır. Bu çalışmada, dil ve diyalekt kavramları tartışılarak, KA'nın bu ayırımı yapmada bir ölçüt olarak kullanılabilirdiğinden söz edilmiş, bununla ilintili olarak dil ve diyalekt arasında ayırım yapılırken, yapısal benzerliklerin her zaman belirleyici olamayacağı; yapısal benzerliklere rağmen bildirişimin gerçekleşmeme ihtimali olduğu belirtilmiştir. Teorik bir çalışma olan Voegelin ve Harris (1951)'in makalesinin hemen ardından, Hickerson, Turner ve Hickerson (1952) literatüründeki ilk uygulamalı KA çalışmasını yapmışlardır. "Testing Procedures for Estimating Transfer of Information Among Iroquois Dialects And Languages" adlı makaleyle, Voegelin ve Harris (1951) tarafından önerilen metotlardan biri olan "katılımcı testi" Iroquois bölgesindeki dilleri incelemede kullanılmıştır. Bugün hâlâ KA araştırmalarında geçerliliğini koruyan kaydedilmiş metin testi (recorded text testing) ilk olarak bu çalışmada kullanılmıştır. Başlangıç sayılabilecek bu çalışmaların ardından özellikle 2000'li yıllardan itibaren geliştirilen nicel yöntemler, dünya genelinde dilbilimcilerin ilgisini bu alana yöneltmiş ve birçok dil ve diyalektin KA kapsamında çalışılmasına olanak sağlamıştır. Çince (Tang ve van Heuven 2009), Hırvatça (Simicic vd. 2013), Çekçe, Slovakça, Slovence, Bulgarca, Lehçe (Golubović ve Gooskens 2015), Flemence (Impe, Geeraerts, ve Speelman 2008) bu dillerden yalnızca birkaçıdır. Bu yöndeki çalışmaların, birden fazla dil veya diyalektlerin konuşulduğu bazı bölgelerde dil planlama faaliyetlerine katkı sağladığı ve dil politikalarının şekillenmesinde rol oynadığı bilinmektedir (bk. İskandinav Dil Politikası Bildirgesi, 2007).

KA araştırmalarının genel hatlarıyla sınırlarının çizildiği, ilk uygulamalarının yapıldığı, yeni analiz yöntemlerinin denendiği bu çalışmalardan sonra, KA araştırmalarının günümüze doğru üç ana başlıkta kümelenecek şekilde geliştiği görülmektedir (Swarte 2016). Bunlar:

- (a) KA bağlamında yabancı dil öğretim programları geliştirmeye odaklanan çalışmalar (Major vd., 2002; Munro, Derwing, ve Morton 2006).
- b) Algısal çokdillilikte (receptive multilingualism) konuşurların stratejilerini ele alan çalışmalar (Bahtina & ten Thije, 2012; Beerkens 2010),
- (c) Diller arasındaki KA oranlarını ölçmek ve KA'yı etkileyen değişkenleri tespit etmeye yönelik olan çalışmalar (Gooskens vd. 2017; Tang & van Heuven 2009; Gooskens & Swarte 2017).

Ana hatlarıyla özetlenen bilimsel yayınlardan anlaşıldığı üzere, KA çalışmaları dünya genelinde dillerin karşılaştırmalı incelenmelerinde sıklıkla başvurulan yöntemlerden biri olmuştur. Dünya literatüründeki çalışmalar referans alındığında, KA çalışmalarının nicelik bakımından Türk dili çalışmalarında karşılık bulmadığı söylenebilir. Yapılan literatür araştırmasında yabancı dil öğretim programlarını geliştirmeye yönelik KA çalışmalarıyla (a maddesi) ilgili herhangi bir çalışma bulunmamıştır. Algısal çokdillilik üzerine (b maddesi) yapılan çalışmaların yerleşik dilbilimsel yöntemlerle hazırlanan çalışmalar olduğu göze çarpmaktadır. Bu çalışmalar Türkiye Türkçesi ile diğer Türk lehçeleri konuşurlarının (Türkiye Türkçesi-Azerbaycan Türkçesi için bkz. Sağın-Şimşek & König, 2012 ve Sağın-Şimşek. & Antonova Ünlü, 2019); Türkiye Türkçesi-Türkmen Türkçesi için bkz. Sağın-Şimşek, 2014; Türkiye Türkçesi-Kazak Türkçesi bkz. Sağın Şimşek & Antonova Ünlü & Akkuş, 2017) dil farklılıklarından ötürü bildirişimin ilerleyemediği durumlarda hangi stratejilerin kullanıldığı ve bu stratejilerin ne derecede bildirişimin devamını sağladığını incelemektedir. Edimbilimsel tabanlı ve nitel veri analizleriyle yapılan bu çalışmaların Türkiye Türkçesi ile diğer Türk lehçeleri arasındaki anlaşılabilirliğe odaklandığı görülmektedir. Benzer çalışmaların Türk lehçelerinin farklı kombinasyonlarını da içerecek biçimde genişletilmesi gerekmektedir.

Literatür taramasında Türk lehçeleri ile ilgili yapılan işlevsel testlere dayalı KA çalışmalarıyla ilgili 3 çalışmaya rastlanılmıştır. Bunlardan ilki Dilman (1998) tarafından hazırlanan "A Linguistic Analysis of Modern Turkish an Azerbaijanian in Terms of Mutual Intelligibility with Special Emphasis on Lexemes" adlı Türkiye ile Azerbaycan Türkçesini konu alan doktora tezidir. Veri setinin gerçek dil kullanımını (actual language use) yeterince yansıtmasa da, çalışmada dil ve diyalekt ayrımının KA kapsamında ilk defa ele alınmış olması Türkiye literatürü açısından önemli bir adım olarak dikkat çekmektedir. Türk lehçeleri üzerine yapılan işlevsel testlere dayalı diğer 2 çalışma makale düzeyinde olup deneme niteliğindedir. Tekin (2005) "Türkçe ile Kazakça Arasındaki Karşılıklı Anlaşılabilirlik" adlı makalesinde "Russko-kazakshkiy razgovornik" adlı konuşma kılavuzundan seçtiği 100 Kazakça cümlelerin 10 Türkçe konuşuru tarafından ne kadar anlaşıldığını ölçmüş ve Türkçe konuşurunun Kazakçayı %6,4 oranında anladığını tespit etmiştir. Bir diğer çalışma ise Öztürk (2008) tarafından "Dil, Lehçe ve Karşılıklı Anlaşılabilirlik Denemesi Üzerine" adlı makaleyle aynı iki dil için Kazakça-Türkçe yönünde yapılmıştır. Öztürk (2008), Türkiye'ye üniversite öğrenimine gelmiş 20 Kazak öğrencinin Tekin (2004)'in çalışmasındaki 100 Türkçe cümleyi ne kadar anladığını belirleme çalışması ve sonucu iki günlük sürede Türkçe'ye maruz kalmış Kazak öğrenci için %27, 2 haftalık Türkçe eğitimi görmüş katılımcılar için %58,7; 3 haftalık Türkçe eğitimi görmüş katılımcılar için ise %86,8 olarak tespit etmiştir. İşlevsel testlere dayalı KA çalışmalarının da algısal anlaşılabilirlik çalışmaları gibi Türkiye Türkçesi ile diğer Türk diyalektleri⁴ arasında sınırlı kaldığı görülmektedir.

Literatürdeki bu boşluktan hareketle 2022 yılında Çağdaş Türk Yazı Dillerinin Karşılıklı Anlaşılabilirliği (ADEP.22.03) adlı bir proje başlatılmıştır. Projede Türkçenin devlet dili olarak kullanıldığı Azerbaycan, Kazakistan, Kırgızistan, Özbekistan, Türkiye ve Türkmenistan'da konuşulan Türk lehçelerinin tek yönlü ve karşılıklı anlaşılabilirliği sözcük ve metin düzeyinde geliştirilen testlerle ölçülmüştür. Bu çalışma, söz konusu projenin sözcük düzeyinde elde edilen ilk çıktısı niteliğindedir.



2. Yöntem

Çağdaş Türk Yazı Dillerinin Karşılıklı Anlaşılabilirliği adlı projemizde Türk lehçelerinin karşılıklı anlaşılabilirliğini ölçmek adına hem sözcük hem de metin düzeyindeki testler uygulanmıştır. Ancak bu çalışmada Türkmen Türkçesi için sözcük düzeyinde elde edilen sonuçlar değerlendirilmiştir. Elde edilen sonuçların daha sağlıklı değerlendirebilmesi adına test sonuçları dil içi ve dil dışı faktörler göz önünde bulundurularak yorumlanmıştır (bkz. *Sonuç*). Bu bağlamda anlaşılabilirliği etkileyen dil içi faktörlerden kökteşlik ve yanıltıcı eşdeğerlilik; dil dışı faktörlerden algısal anlaşılabilirlik ve test diline yönelik tutum testi sonuçlarıyla sözcük çeviri testinden elde edilen bulgular arasında anlamlı bir korelasyon bulunup bulunmadığına bakılmıştır.

2.1. Sözcük Çeviri Testi

İşlevsel KA testlerini genel olarak sözcük ve metin düzeyinde hazırlanan testler olmak üzere iki ana başlık altında değerlendirmek mümkündür (İşlevsel KA testleri için bkz. Gooskens, 2013; Gooskens, 2024). Dilin günlük kullanımında bağlamın taşıdığı önem göz önünde bulundurulduğunda, metin düzeyindeki testlerden elde edilen sonuçların, sözcük düzeydekilere kıyasla gerçek yaşam dil kullanımını daha tutarlı biçimde yansıttığı söylenebilir. Sözcük düzeyindeki testlerde, katılımcıların sözcükleri bağlamdan bağımsız olarak ne ölçüde anlayabildikleri değerlendirildiği için, bu testler metin düzeyindeki testlere göre daha zordur. Yine de birçok çalışma sözcük düzeyinde uygulanan anlaşılabilirlik testlerinin metin düzeyinde yapılan testlerle büyük ölçüde koşut sonuçlar verdiğini göstermektedir. Nitekim Gooskens ve Van Heuven (2017), sözcük çevirisi testleriyle metin düzeyindeki anlaşılabilirliği ölçmeyi amaçlayan boşluk doldurma (cloze) testleri arasında $r = 0.73-0.79$ aralığında güçlü bir korelasyon bulunduğunu kaydetmektedir.

Bunun yanı sıra, sözcük düzeyindeki anlaşılabilirlik ölçümlerinin, algısal anlaşılabilirlik (perceived intelligibility) sonuçlarıyla da yüksek tutarlılık gösterdiği belirlenmiştir. Tang ve Van Heuven (2009, 2015)'in çalışmaları, algısal anlaşılabilirlik sonuçları ile sözcük ve metin düzeyinde gerçekleştirilen işlevsel anlaşılabilirlik testlerinden elde edilen sonuçlar arasında $r = 0.77-0.82$ arasında değişen güçlü korelasyonlar ortaya koymuştur.

Çalışmada sözcük çeviri testi için gerekli dil materyali, Aksan vd. (2017) tarafından hazırlanan *Türkçenin Derlem Tabanlı Sıklık Sözlüğü* temel alınarak oluşturulmuştur. Sözlükteki 13 konu kategorisinin (hayvanlar, vücut, yiyecek ve içecek, giyim, ulaşım, aile, maddeler, zaman, spor, doğa unsurları ve bitkiler, hava durumu, meslekler, renkler ve zıtlıklar) her birinden en sık kullanılan sözcükler seçilerek toplam 50 sözcüklük liste oluşturulmuştur. Sözcük listesi oluşturulduktan sonra, ana dili Türkmen Türkçesi olan 3 konuşurdan bu sözcükleri test diline çevirmeleri istenmiştir. Çevirmenler, sözcüklerin birden fazla karşılığı olması durumunda Türkmen Türkçesinde en sık kullanılan sözcükleri kullanmaları konusunda bilgilendirilmiştir. Sözcüklerin teste dâhil edilmesi, çeviriler üzerinde tam bir uzlaşma sağlanması koşuluna bağlı tutulmuştur (Çalışmada kullanılan tüm sözcüklerin listesi için bkz. Ek-1). Daha sonra sözcük listesi bir konuşur tarafından stüdyo ortamında seslendirilerek kayıt altına alınmıştır. Bu kayıtlar, Fırat Üniversitesinin uzaktan eğitim modülü aracılığıyla çevrimiçi test formatına dönüştürülmüş ve testler bilgisayar tabanlı olarak hazırlanmıştır (bkz. 4. *Uygulama Aşamaları*).

2.2. Dile Yönelik Tutum Ölçeği

KA çalışmalarında test diline yönelik tutum, test sonuçlarını etkileyen temel değişkenlerden biri olarak görülmektedir. Bir dile yönelik geliştirilen olumlu ya da olumsuz tutumlar, dinleyicilerin algısal beklentilerini, dikkat düzeylerini ve yorumlama eğilimlerini doğrudan şekillendirebilir. Wolff (1959)'un öncü çalışmasında, tutumların anlaşılabilirlik üzerinde etkili olduğu ilk kez ortaya konmuştur. Benzer biçimde, Gooskens (2006), İskandinav dilleri arasında yaptığı KA çalışmasında çalışmada, hedef dile yönelik olumlu tutumun anlama başarısını artırdığını, olumsuz tutumların ise dinleyicinin dikkat ve çözümleme sürecini zayıflattığını saptamıştır. Bu bulgular doğrultusunda, bu çalışmada da katılımcıların test diline yönelik tutumları, Zahn ve Hopper'ın (1985) ortaya koyduğu tutum boyutlarına dayanılarak geliştirilen beşli ölçekler (1 'Hiç', 5 'Tamamen') aracılığıyla ölçülmüştür. Katılımcılardan test dilini güzel–çirkin, kibar–kaba, samimi–soğuk, normal–garip ve modern–geleneksel eksenlerinde değerlendirmeleri istenmiştir. Böylece, bu çalışmada elde edilen sözcük düzeyindeki anlaşılabilirlik verilerinin yalnızca dilbilimsel değil, aynı zamanda tutumsal değişkenlerle birlikte yorumlanması hedeflenmiştir (*Dile Yönelik Tutum Ölçeği* için bkz. Ek-2).

2.3. Algısal Anlaşılabilirlik Ölçeği

Katılımcıların test edilecekleri dili ne kadar anlayabileceklerini tahmin etmelerini istemek KA çalışmalarında sıkça başvurulan yöntemlerden biridir. Algısal anlaşılabilirlik (perceived intelligibility) olarak adlandırılan bu yöntemle elde edilen sonuçlar ile işlevsel test bulguları arasındaki yüksek korelasyon, KA literatüründe sıkça kaydedilen bir olgudur. Örneğin Tang ve van Heuven (2009), 15 farklı Çince diyalekti üzerine yürüttükleri çalışmalarında, katılımcıların algısal anlaşılabilirlik düzeyleri ile metin ve sözcük düzeyinde uygulanan işlevsel anlaşılabilirlik testlerinden elde edilen sonuçlar arasında $r = .71-.83$ aralığında anlamlı korelasyonlar tespit etmişlerdir. Bu çalışmada da benzer biçimde, katılımcıların algısal anlaşılabilirlikleri, testlerden önce doldurmaları istenen bir Likert ölçeği aracılığıyla ölçülmüştür. Ölçek, "1 = Hiçbir sözcüğünü anlamam" ile "10 = Her şeyi anlarım" arasında derecelendirilmiştir (Algısal Anlaşılabilirlik Ölçeği için bkz. Ek-2).

3. Katılımcılar

Bu araştırma, Türk dünyasından 6 farklı ülkeden — Azerbaycan, Kazakistan, Kırgızistan, Özbekistan ve Türkiye'den — toplam 75 katılımcı ile yürütülmüştür. Her ülkeden 15 üniversite öğrencisi araştırmaya dâhil edilerek örneklemin bölgesel olarak dengeli bir dağılım göstermesi sağlanmıştır. Katılımcıların tamamının üniversite öğrencisi olması, verilerin benzer eğitim düzeyine sahip bireylerden toplanmasına ve böylece anlaşılabilirlik düzeylerindeki farkların sosyoekonomik değil, dilsel değişkenlerden kaynaklanması hedeflenmiştir.



Tablo 1: Katılımcıların Cinsiyet Dağılımı ve Ana Dilleri Dışında Bildikleri Diller

Katılımcılar	Kırgızistan		Kazakistan		Özbekistan		Azerbaycan		Türkiye		Toplam		
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
Cinsiyet	Kadın	4	26.7	2	13.3	7	46.7	2	13.3	12	80.0	27	36.0
	Erkek	11	73.3	13	86.7	8	53.3	13	86.7	3	20.0	48	64.0
Bilinen Diller	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
Almanca	-	0.0	-	0.0	-	0.0	-	0.0	1	6.7	1	1.13	
Farsça	-	0.0	-	0.0	-	0.0	1	6.7	1	6.7	2	2.7	
İngilizce	5	33.3	3	20.0	10	66.7	8	53.3	3	20.0	29	38.7	
Kazak Türkçesi	3	20.0	-	-	1	6.7	-	0.0	-	0.0	4	5.3	
Korece	1	6.7	-	0.0	-	0.0	-	0.0	-	0.0	1	1.13	
Kürtçe	-	0.0	-	0.0	-	0.0	-	0.0	3	20.0	3	4.0	
Lezgice	-	0.0	-	0.0	-	0.0	1	6.7	-	0.0	1	1.13	
Rusça	15	100.0	12	80.0	13	86.7	6	40.0	-	0.0	46	61.3	
Türkiye Türkçesi	2	13.3	-	0.0	6	40.0	9	60.0	-	-	18	24.0	
Zazaca	-	0.0	-	0.0	-	0.0	-	0.0	2	13.3	2	2.7	


Katılımcıların cinsiyet dağılımı, genel olarak %36'sı kadın (n = 27) ve %64'ü erkek (n = 48) olacak biçimdedir. Türkiye'de kadın katılımcı oranı %80 ile en yüksek değere ulaşırken, Azerbaycan ve Kazakistan'da erkek katılımcılar çoğunluktadır (%86.7).

Katılımcıların bildiği dillere bakıldığında, Rusça Türk dünyasında en yaygın ortak ikinci dil olarak öne çıkmaktadır (%61.3). Kırgızistan'da katılımcıların tamamı (%100), Kazakistan'da ise %80'i Rusça bildiğini belirtmiştir. Bunun yanı sıra, İngilizce %38.7 ile ikinci sırada, Türkiye Türkçesi ise %24 ile en çok bilinen 3. yabancı dil konumundadır. Bölgesel olarak Kazak Türkçesi (%5.3), Kırgız Türkçesi (%1.3), Lezgice (%1.13), Kürtçe (%4.0), Zazaca (%2.7) ve Korece (%1.13) gibi diller de az sayıda katılımcı tarafından bildirilmiştir. Bu dağılım, katılımcıların hem bölgesel hem de uluslararası iletişimde çokdilli birikime sahip olduklarını göstermektedir.

4. Uygulama Aşamaları

Test uygulaması başlamadan önce proje ekibi, katılımcılara çalışmanın içeriği ve amacı hakkında bilgi vermiş ve test oturumu sırasında istedikleri herhangi bir anda katılımlarını sonlandırmakta özgür olduklarını vurgulamışlardır. Ardından katılımcılara çalışmanın tasarımı hakkında bilgi verilmiştir. Katılımcılara, sistemin iki kez dinlemelerine olanak tanıdığı bir ses kaydını dinleyecekleri söylenmiştir. Dinleme sonrasında, katılımcılardan duydukları sözcükleri kendi ana dillerine çevirerek ilgili boşluğa yazmaları gerektiği söylenmiştir. Katılımcılar, cevaplarını göndermeden önce istedikleri soruya geri dönerek yanıtlarını gözden geçirebilmiş veya değiştirebilmişlerdir. Testin tamamı, Fırat Üniversitesi tarafından uzaktan eğitim amacıyla geliştirilen özel bir web uygulaması olan "LMS" üzerinden çevrim içi olarak yürütülmüştür (Bkz. Şekil 1).

Şekil 1: LMS Modülünün Ekran Görüntüsü

	aaa1 aaa1
Sınav	Kazakistan 1-2-3
Soru	Trkm Kelime Testi 1-1(at)
Tamamlanma	Monday, 30 October 2023, 12:11 PM

Soru 6

Yanlış 1,00 üzerinden 0,00 notunu ver Soruyu işaretle



Cevap: at 

Katılımcılar teste sosyo-demografik bir anketi doldurarak başlamışlardır. Ardından katılımcılara Algısal Anlaşılabilirlik Ölçeği ve Test Diline Yönelik Tutum Ölçeği sunulmuştur. Bu aşamadan sonra sözcük çeviri testine geçilmiştir. Her oturum; çeviri, algısal anlaşılabilirlik ve tutum değerlendirmelerini tamamlama süresi dâhil olmak üzere yaklaşık 15 dakika sürmüştür. Test oturumları sırasında ortaya çıkabilecek teknik sorunlara anında müdahale edebilmek için proje ekibi sınav salonunda hazır bulunmuş ve gerekli durumlarda anında destek sağlayarak katılımcıların testi kesintisiz tamamlamalarını sağlamışlardır.

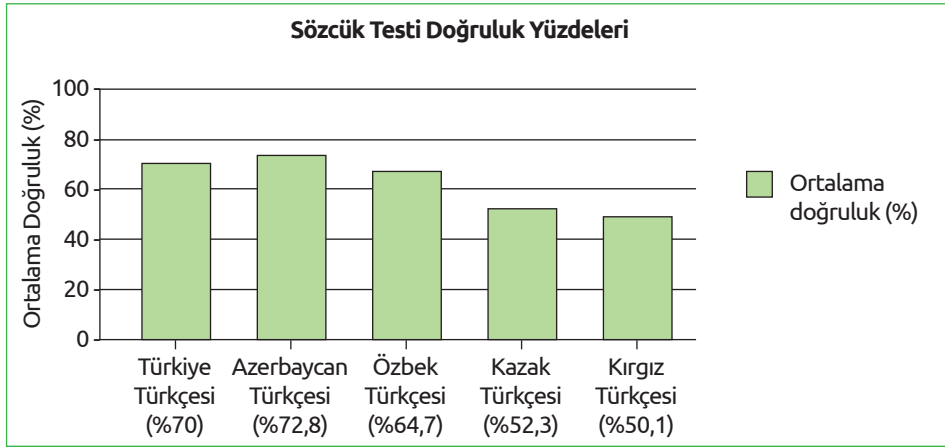
5. Bulgular

5.1 İşlevsel Anlaşılabilirlik

5.1.1 Türkmen Türkçesinin Sözcük Düzeyinde Anlaşılabilirliği

Türkiye Türkçesi, Azerbaycan Türkçesi, Özbek Türkçesi, Kazak Türkçesi ve Kırgız Türkçesini temsil eden her bir lehçe için 15 katılımcıya, kategorik olarak en sık kullanan 50 kelime Türkmen Türkçesiyle seslendirilmiş ve seslendirilen bu kelimelerin kendi lehçelerindeki karşılıklarını yazmaları istenmiştir. Aşağıda katılımcıların doğru çevirdikleri sözcüklerin yüzde-leri gösterilmektedir:

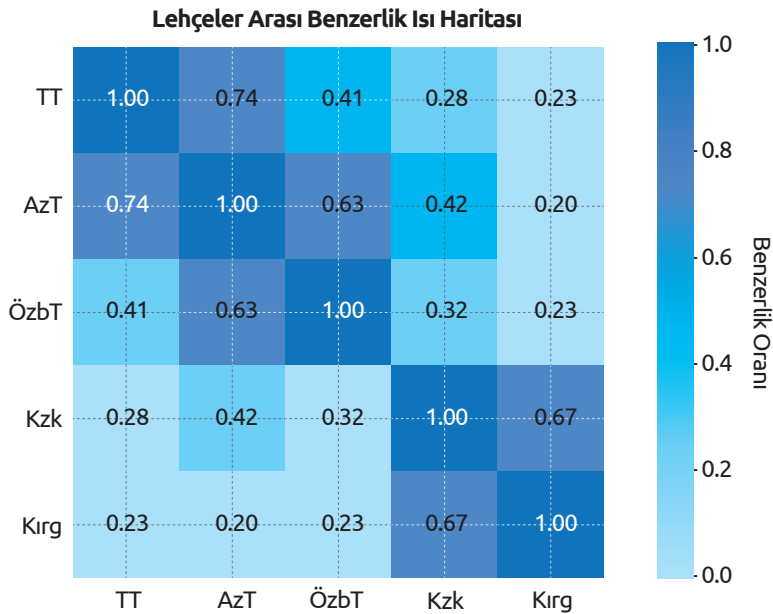




Tablo 2: Sözcük testi doğruluk yüzdeleri

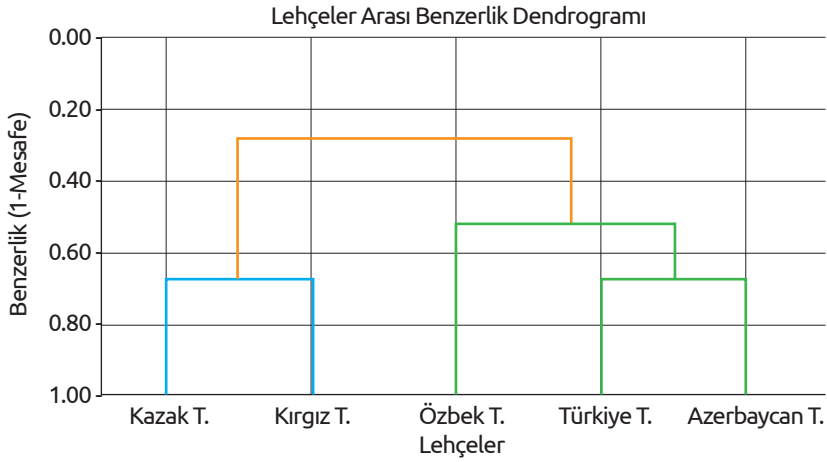
Buna göre en yüksek ortalama doğru cevap oranları Azerbaycan Türkçesine (%72.8) ve Türkiye Türkçesine (%70) aittir. Oğuz grubu Türk lehçeleri katılımcıları beklenildiği gibi Türkmençeyi daha iyi anlamışlardır. Özbek Türkçesi katılımcıları %64,7'lik bir oranda Türkmen Türkçesini anlamışlardır. Oğuz grubu Türk lehçeleriyle Kıpçak grubu Türk lehçeleri arasında kalan Karluk grubu Türk lehçesi olan Özbek Türkçesi, doğru cevap oranları bakımından Oğuz grubuna yaklaştığı görülmektedir.

Çalışmada tüm lehçe katılımcıların doğru ve yanlış cevapları karşılaştırılmış, ortak doğru ve yanlış cevaplara göre lehçelerin benzerlikleri de ölçülmüştür. Aşağıdaki tabloda sonuçlar görülmektedir:



Şekil 2: Lehçeler arası benzerlik ısı haritası

Bu sonuçlara göre, Türkiye Türkçesi ve Azerbaycan Türkçesi (0.74) ve Kazak Türkçesi ile Kırgız Türkçesi (0.67) en yüksek benzerlik oranına sahiptir. Özbek Türkçesi ile Azerbaycan Türkçesi arasında orta-yüksek bir benzerlik (0.63) görülürken, Türkiye Türkçesi ile 0.41, Kazak Türkçesi ile 0.32 düzeyinde bir benzerlik görülmüştür. En az benzerlik ise Kırgız Türkçesi ile Azerbaycan Türkçesi (0.20), Türkiye Türkçesi (0.23) ve Özbek Türkçesi (0.23) arasında görülmüştür. Sonuçların dendrogram grafiği, Türk lehçelerinin genel tasnifleriyle uyumaktadır.



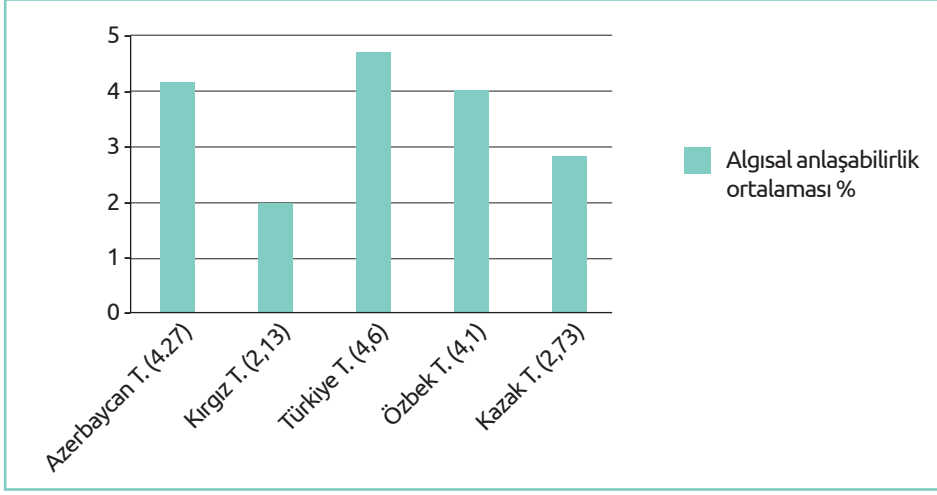
Şekil 3: Lehçeler arası dendrogram grafiği

Oğuz grubu Türk lehçeleri (Türkiye Türkçesi ve Azerbaycan Türkçesi) ile Kıpçak grubu Türk lehçeleri (Kazak Türkçesi ile Kırgız Türkçesi) ayrı ayrı kümelenmiş, Karluk grubu lehçesi Özbek Türkçesi ise her iki kümeye benzerlik göstermekle birlikte Oğuz grubuna daha yakın bir konumda kümelenmiştir.

5.2 Türkmen Türkçesinin Tahmini Anlaşılabilirliği

Anlaşılabilirlik çalışmalarında, katılımcıların genellikle kendilerine yakın akraba bir dili ne kadar iyi anlayabildiklerini doğru değerlendirdikleri gözlemlenmiştir (ör. Tang & van Heuven, 2009; Gooskens & van Heuven, 2017). Bu nedenle çalışmada Türkiye, Azerbaycan, Özbek, Kazak ve Kırgız Türkçesini temsil eden katılımcılara işlevsel anlaşılabilirlik testine katılmadan önce, Türkmen Türkçesini ne düzeyde anlayabileceklerini 10'lu bir ölçekte tahmin etmeleri istenmiştir. ("1 = Hiçbir sözcüğünü anlamam" ile "10 = Her şeyi anlarım"). Sonuçlar tablo 3'te gösterilmiştir:





Tablo 3: Türkmen Türkçesi tahmini anlaşılabilirlik tablosu

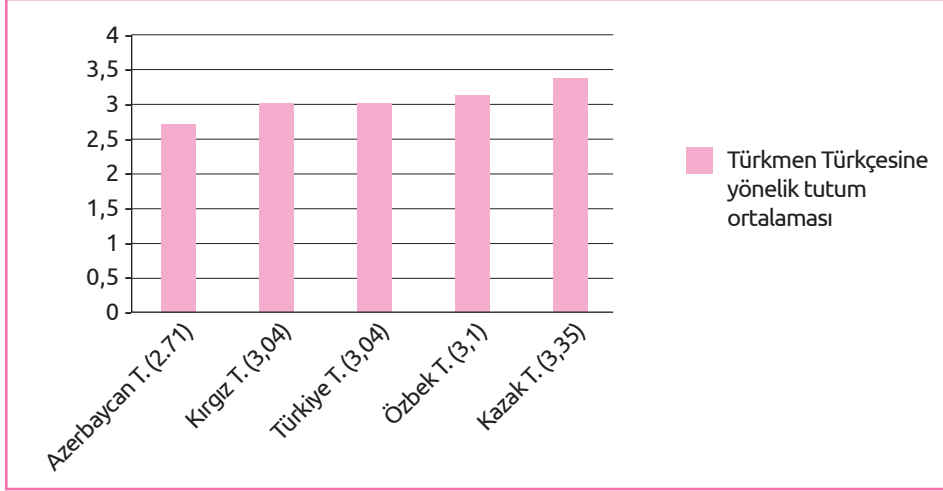
Tabloda görüldüğü gibi, en yüksek tahmini anlaşılabilirlik puanlarını sırasıyla Türkiye Türkçesi (4,6), Azerbaycan Türkçesi (4,27) ve Özbek Türkçesi (4,1) katılımcıları elde etmiştir. En düşük tahmini anlaşılabilirlik puanları ise sırasıyla Kırgız (2,13) ve Kazak Türkçesi (2,73) katılımcılarına aittir. Bu sonuçlara göre katılımcıların sözcük testi sonuçları ile tahmini anlaşılabilirlik oranlarının büyük ölçüde örtüştüğü görülmüştür. Buna bağlı olarak sözcük testi ve tahmini anlaşılabilirlik ortalamaları arasında korelasyon da hesaplanmıştır. Tüm dinleyicilerin (75) puanları birlikte değerlendirildiğinde, 0.05 düzeyinde anlamlı bir korelasyon elde edilmiştir ($r = 0.53$). Bu sonuç, Türkmen Türkçesini daha iyi anladıklarını tahmin eden katılımcıların, daha yüksek anlaşılabilirlik puanlarına sahip olduğunu göstermektedir.

5.3. Dil Dışı Faktörler

5.3.1. Test Diline Yönelik Tutum

Literatürde, test diline yönelik tutumların test sonuçlarını etkileyen önemli bir değişken olduğu sıklıkla vurgulanmaktadır. Test diline karşı olumlu tutumlar, katılımcıların dili anlama konusundaki motivasyonlarını artırır ve bu da daha yüksek performansla sonuçlanır. Buna karşılık, olumsuz tutumlar motivasyonu zayıflatır ve daha düşük test puanlarına yol açar (bkz. Delsing & Lundin Åkesson, 2005; Gooskens, 2006; Schüppert vd., 2015). Bu nedenle, sözcük testinin ardından, katılımcıların test diline yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla bir tutum ölçeği uygulanmıştır. Katılımcılardan test dilini güzel-çirkin, kibar-kaba, samimi-soğuk, normal-garip ve modern-geleneksel eksenlerinde değerlendirmeleri istenmiştir. Ölçek, 1'in "en olumlu", 5'in ise "en olumsuz" tutumu temsil ettiği beşli Likert tipi bir ölçekte yapılandırılmıştır.

Aşağıdaki tabloda beşli ölçekten elde edilen sonuçlar sunulmaktadır. Görüldüğü üzere, tüm katılımcıların ortalama tutum puanları **3'e yakındır**. Türkmen Türkçesine en olumlu olanlar **Azerbaycan Türkçesi katılımcıları olup** ortalama puanları **2.71**, en olumsuz olanlar ise **Kazak Türkçesi** katılımcılarıdır ve ortalama puanları **3,35** olarak kaydedilmiştir.



Tablo 4: Türkmen Türkçesine yönelim tutum tablosu

Tutumun istatistiksel etkisini analiz etmek için ortalama kelime testi puanları ile ortalama tutum puanları arasında korelasyon hesaplanmıştır. Sonuç olarak, 0.05 düzeyinde anlamlı bir negatif korelasyon bulunmuştur ($r = -057$).

6. Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada Türkmen Türkçesinin diğer Türk lehçelerini konuşan bireyler tarafından ne ölçüde anlaşıldığı incelenmiştir. Türkmen Türkçesinin anlaşılabilirliği kelime düzeyinde hazırlanmış bir işlevsel test ve katılımcıların Türkmen Türkçesini ne kadar anladıklarını tahmin ettikleri onlu ölçekle hazırlanmış tahmini anlaşılabilirlik ölçeğiyle ölçülmüştür.

İşlevsel testin sonuçları Türkmencenin de dâhil olduğu Oğuz grubu Türk lehçelerindeki katılımcıların daha yüksek anlaşılabilirlik sonuçlarını elde ettiğini göstermiştir. Buna göre en yüksek anlaşılabilirlik sonuçları sırayla Azerbaycan Türkçesi (72,8%) ve Türkiye Türkçesi (70%) katılımcılarında gözlemlenmiştir. En düşük anlaşılabilirlik sonuçları ise Kıpçak grubu Türk lehçeleri olan Kırgız (50,1%) ve Kazak Türkçesi (52,3%) katılımcılarında görülmüştür. Özbek Türkçesi (64,7%) katılımcıları Oğuz grubu Türk lehçeleri katılımcılarından sonra en iyi anlaşılabilirlik sonuçlarına sahiptir. İşlevsel test sonucunda anlaşılabilirlik bakımından Özbek Türkçesinin Oğuz grubuna daha yakın olduğu izlenmiştir. Bu durum Türkmen Türkçesinin bir Oğuz grubu lehçesi olmakla birlikte Çağatay Türkçesi ile olan tarihsel bağları dolayısıyla özellikle Karluk ve de Kıpçak etkilerine maruz kalmasıyla açıklanabileceği kanaatindeyiz.



Çalışmada işlevsel kelime testine tüm lehçe katılımcılarının vermiş oldukları ortak doğru ve yanlış cevaplar esas alınarak lehçesel benzerlik grafikleri de oluşturulmuştur. Çıkan sonuçlar yaygın Türk lehçeleri tasnifleriyle uyumludur. Bu uyum kelime düzeyinde yapılan benzerlik ve anlaşılabilirlik çalışmasının güvenilirliğini göstermesi bakımından önemli olmuştur.

Katılımcılara işlevsel kelime testi öncesi, Türkmen Türkçesini ne kadar anlayabileceklerine dair bir tahmini anlaşılabilirlik testi uygulanmıştır. 1'den 10'a kadar bir ölçekte (1 hiç anlamam, 10 mükemmel bir şekilde anlarım) bu teste cevap vermeleri istenmiştir. Testin sonucu kelime testi sonuçlarıyla karşılaştırılmış ve işlevsel kelime testi sonuçları ile tahmini anlaşılabilirlik sonuçları arasında **pozitif ve anlamlı bir ilişki ($r = 0.53, p < 0.05$)** bulunmuştur. Bu sonuç, katılımcıların Türkmen Türkçesini anlayabileceklerini büyük ölçüde doğru tahmin edebildiklerini göstermektedir. Ayrıca, katılımcıların dilsel farkındalık düzeylerinin yüksek olduğunu, kendilerine yakın bir lehçeyi ne ölçüde anlayabileceklerini doğru biçimde tahmin edebildiklerini de göstermektedir.

Test diline yönelik tutum, anlaşılabilirlik üzerinde etkili olduğu bilinen dil dışı (extralinguistic) faktörlerden biridir. Olumlu tutuma sahip katılımcıların test dilini daha iyi anladıkları literatürde sıkça üzerinde durulmuştur (bk. 2.2. Dile Yönelik Tutum Ölçeği). Benzer durum bu çalışmada da gözlemlenmiştir. Nitekim katılımcıların Türkmen Türkçesine ilişkin tutum puanları ile anlaşılabilirlik oranları arasında **negatif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki ($r = -0.57, p < 0.05$)** tespit edilmiştir. Bu durum, literatürde sıklıkla raporlanan eğilimi doğrulamaktadır: test diline karşı daha **olumlu tutuma** sahip katılımcılar, dili **daha iyi anlama** eğilimindedir. Türkmen Türkçesine en olumlu olanlar Azerbaycan Türkçesi katılımcıları aynı zamanda en yüksek sözcük testi puanına sahiptirler. Aynı şekilde Türkmen Türkçesine en olumsuz olan Kazak Türkçesi katılımcıları en düşük sözcük testi puanına sahip olan iki lehçeden biridir.

Sözcük anlama testinde kullanılan sözcükler, kategorik olarak (hayvanlar, vücut, yiyecek ve içecek, giyim, ulaşım, aile, maddeler, zaman, spor, doğa unsurları ve bitkiler, hava durumu, meslekler, renkler ve zıtlıklar) *Türkçenin Derlem Tabanlı Sıklık Sözlüğü*nden en sık kullanılan 50 sözcük arasından seçilmiştir. Bu kelimeler bir Türkmen anadil konusuna seslendirilmiş, 4 nolu başlıkta belirtildiği gibi test materyaline dönüştürülmüştür.

Lehçeler arasında kelime düzeyindeki anlaşılabilirliğin önemli belirleyicilerinden biri kökteş kelimelerdir. Kökteş kelime sayısı arttıkça anlaşılabilirliğinden artmasını beklenir. Çalışmada kullanılan 50 kelimenin 24'ü kökteştir. Sadece kökteş kelimelerin anlaşılabilirlik yüzdelere bakıldığında aşağıdaki tablo ortaya çıkmıştır:

Lehçe	Kökteş Ortalama Anlaşılabilirlik (%)	Ortalama Anlaşılabilirlik (%)
Türkiye Türkçesi (TT)	88.6	70
Azerbaycan Türkçesi (AzT)	85.2	72.8
Özbek Türkçesi (ÖzbT)	69.3	64.7
Kazak Türkçesi (KzkT)	61.5	52.3
Kırgız Türkçesi (KırgT)	63.1	50.1

Tablo 5: Kökteş kelimelerin anlaşılabilirlik oranları tablosu

Tabloda görüleceği üzere, kökteş kelimelerin anlaşılabilirliği tüm lehçeler için toplam anlaşılabilirlik oranlarının üstündedir. Ancak bir sözcüğün ortak kökenli olması, dinleyicinin onu kendi dilindeki karşılığıyla tamamıyla eşleştirebileceği anlamına gelmez. Çünkü iki akraba dildeki ortak kökenli sözcüklerin telaffuzu, zamanla öylesine değişmiş olabilir ki, dinleyici artık o sözcüğü ortak kökenli olarak tanıyamayabilir. (Özek vd, 2023, s.1432) Nitekim kız (/qɑd/) sözcüğü tüm lehçelerde kökteş olmasına rağmen anlaşılabilirlik oranı görece düşüktür. Aynı şekilde /ja:ʃɑl/ "yeşil" sözcüğü kökteş olmasına rağmen Türkiye Türkçesi ve Özbek Türkçesinde düşük anlaşılabilirlik oranları düşüktür (bk. Ek 1Kelime listesi). Telaffuz farklılığı görüleceği üzere anlaşılabilirliği düşürmüştür.

Sözcük listesinde kökteş olmayıp da anlaşılabilirlik oranları yüksek olan sözcükler de gözlemlenmiştir. Örnek olarak beyaz ve siyah sözcükleri verilebilir. Türkmencede yaygın olarak beyaz /ɑq/, siyah ise /ɡɑrɑ/ sözcükleriyle karşılanır. Bu sözcüklerin diğer lehçelerde eş anlamlı karşılıklarının olması, yüksek anlaşılabilirlik puanlarının elde edilmesini sağlamıştır.

Kelime düzeyinde anlaşılabilirliği etkileyen önemli faktörlerden biri de yanıltıcı eşdeğerliktir (false friend). Birçok anlaşılabilirlik çalışmasında yanıltıcı eşdeğerliğin anlaşılabilirliği olumsuz etkilediği belirtilmiştir (bk. Gooskens & van Heuven 2017; Delsing & Lundin Åkeson 2005 vb.). Benzer bir durum bu çalışmada da gözlemlenmiştir. Türkmence /ɑɪnɑ/ "cam" sözcüğü diğer lehçe konuşurları tarafından çoğunlukla "ayna" olarak anlamlandırılmıştır. Benzer bir durum /edzε/ "anne" sözcüğünde görülmüş, katılımcıların çoğu kelimeyi "ece" olarak algılamışlardır.



KAYNAKÇA

- Akkuş, M. & Sağın Şimşek, Ç. (2021). Interjections as signals of mutual intelligibility in Turkish-Azeri receptive multilingual communication. *Turkic Languages* 25(2), 191 – 209.
- Aksan, Y., Aksan, M., Mersinli, Ü. & Demirhan, U. U. (2017). A frequency dictionary of Turkish. New York: Routledge.
- Bahtina, D. & ten Thije, J.D. (2012). Receptive Multilingualism. The Encyclopedia of Applied Linguistics. Oxford, UK: Blackwell Publishing.
- Beerens, R. (2010). Receptive Multilingualism in the Dutch-German Border Area. Münster: Waxman.
- Crystal, D. (2003). A dictionary of linguistics and phonetics (5th ed.). Blackwell Publishing.
- Dilman, H. (1998). A Linguistic Analysis of Modern Turkish and Azerbaijani in Terms of Mutual Intelligibility with Special Emphasis on Lexemes. Hacettepe Üniversitesi.
- Golubović, J., & Gooskens, C. (2015). Mutual intelligibility between Croatian, Czech, Slovak, Slovene, Bulgarian and Polish. *Slavistica*(1), 33–50.
- Gooskens, C. (2006). Linguistic and extra-linguistic predictors of inter-Scandinavian intelligibility. *Linguistics*, 44(5), 1029–1046.
- Gooskens, C. (2013). Experimental methods for measuring intelligibility of closely related language varieties. In C. Gooskens & R. van Bezooijen (Eds.), *Linguae et Litterae: Towards a comparative linguistics of intelligibility* (pp. 63–88). De Gruyter Mouton.
- Gooskens, C. (2024). Mutual Intelligibility Between Closely Related Languages. De Gruyter Mouton.
- Gooskens, C., & Swarte, F. (2017). Linguistic and extra-linguistic predictors of mutual intelligibility between Germanic languages. *Nordic Journal of Linguistics*, 40(2), 123–147.
- Gooskens, C., van Bezooijen, R., & van Heuven, V. J. (2017). Mutual intelligibility between related languages. In C. Gooskens & R. van Bezooijen (Eds.), *Phonetics in Europe: Perception and production* (pp. 185–208). De Gruyter Mouton.
- Hickerson, N. P., Turner, R. L., & Hickerson, R. (1952). Testing procedures for estimating transfer of information among Iroquois dialects and languages. *International Journal of American Linguistics*, 18(1), 1–9. <https://doi.org/10.1086/464165>
- Impe, L., Geeraerts, D., & Speelman, D. (2008). Mutual intelligibility of Dutch dialects: A corpus-based perspective. *Corpus Linguistics and Linguistic Theory*, 4(2), 203–227.
- İskandinav Dil Politikası Bildirgesi [Nordic Language Convention]. (2007). Nordic Council of Ministers. <https://www.norden.org/en/info-nordic-language-convention>

KAYNAKÇA

- Major, R. C., Fitzmaurice, S. M., Bunta, F., & Balasubramanian, C. (2002). The effects of nonnative accents on listening comprehension: Implications for ESL assessment. *TESOL Quarterly*, 36(2), 173–190.
- Munro, M. J., Derwing, T. M., & Morton, S. L. (2006). The mutual intelligibility of L2 speech. *Studies in Second Language Acquisition*, 28(1), 111–131.
- Öztürk, R. (2008). Dil, lehçe ve karşılıklı anlaşılabilirlik denemesi üzerine. In Prof. Dr. Ahmet Bican Ercilasun armağanı, 386–393. Akçağ Yayınları.
- Sağın-Şimşek, Ç. & König, W. (2012). Receptive multilingualism and language understanding: Intelligibility of Azerbaijani to Turkish speakers. *The International Journal of Bilingualism* 16. 315–331.
- Sağın-Şimşek, Ç. (2014). Receptive multilingualism in Turkish-Turkmen academic counseling sessions. *Applied Linguistics Review* 5. 195–210.
- Sağın-Şimşek, Ç. & Antonova Ünlü, E. (2019). A hearer-based analysis of Turkish-Azerbaijani receptive multilingual communication. *International Journal of Bilingualism* 23(4), 843-855.
- Sağın Şimşek, Ç. & Antonova Ünlü, E. & Akkuş, M. (2017). Türkçe-Kazakça algısal çok dilli iletişim üzerine bir inceleme. In N. Büyükkantarçioğlu, Işıl Özyıldırım ve Emine Yarar (Ed.), 45. Yıl Yazıları (pp. 329-340) Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- Simicic, L., Skelin Horvat, A., & Pranjic, M. (2013). The role of linguistic distance and contact in mutual intelligibility: The case of Croatian and Serbian. *Jezyk a Kultura*, 23, 147–162.
- Swarte, F. (2016). Mutual intelligibility of closely related languages: A systematic review of methodologies. University of Groningen.
- Tang, C., & van Heuven, V. J. (2009). Mutual intelligibility of Chinese dialects experimentally tested. *Lingua*, 119(5), 709–732. <https://doi.org/10.1016/j.lingua.2008.10.001>
- Tekin, T. 2005. Türkçe ile Kazakça arasında karşılıklı anlaşılabilirlik. In Emine Yılmaz & Nurettin Demir (eds.), Makaleler 3: Çağdaş Türk dilleri, 247–254. TDK Yayınları
- Voegelin, C. F., & Harris, Z. S. (1951). Methods for determining intelligibility among dialects of natural languages. *Proceedings of the American Philosophical Society*, 95(3), 322–329.
- Wolff, H. E. (1959). Intelligibility and inter-ethnic attitudes. *Anthropological Linguistics*, 1(4), 34–41.
- Zahn, C. J., & Hopper, R. (1985). Measuring language attitudes: The speech evaluation instrument. *Journal of Language and Social Psychology*, 4(2), 113–123.

Ekler

Ek-1: Çalışmada Kullanılan Sözcük Listesi ve Anlaşılabilirlik Oranları

KONU	Türkiye Türkçesi Çevirisi	Türkmen Türkçesi (IPA)	Sözcüklerin Anlaşılabilirlik Oranları				
			TT (%)	AzT (%)	Özbt (%)	Kzkt (%)	KırgT (%)
Hayvan	AT	/at ^h /	100	80.0	73.3	46.7	60.0
Hayvan	KUŞ	/guʃ/	100	100	93.3	93.3	93.3
Hayvan	BALIK	/baɫuɣ/	100	100	100	100	100
Hayvan	KÖPEK	/it ^h /	100	100	93.3	66.7	33.3
Hayvan	KEDİ	/p ^h uʃ ^h uʃk ^h /	60.0 (k ^h 3di)	46.7	86.7	13.3	33.3
Organ	EL	/el/	73.3	40.0	33.3 (q ^h ol)	26.7 (q ^h ul)	60.0 (q ^h ol)
Organ	BAŞ	/baʃ/	100	93.3	53.3	20.0	6.7
Organ	YÜZ	/jyð/	100	100	93.3	66.7	93.3
Organ	GÖZ	/gœð/	53.3	13.3	13.3	60.0	93.3
Organ	DİL	/dıl/	93.3	93.3	53.3	93.3	93.3
Yiyecek	EKMEK	/tʃ ^h œrek ^h /	0.0 (3k ^h m3k ^h)	53.3	73.3 (nan)	33.3	86.7
Yiyecek	YUMURTA	/jumurtɑɑ/	100	100	93.3	46.7	26.7
Yiyecek	UN	/un/	100	100	86.7	40.0	46.7
Yiyecek	BAL	/baɫ/	100	60.0	46.7 (as3l)	53.3	33.3
Yiyecek	PEYNİR	/p ^h ejnir/	100	93.3	46.7	0 (uɾuʃjuʃk ^h)	0 (sur)
Yiyecek	SU	/θuv/	86.7	100	93.3	93.3	73.3
Kıyafet	CEP	/d3yvy/	0.0	6.7	66.7 (tʃɔnt ^h ek ^h)	20.00 (q ^h alt ^h a)	20.0 (tʃœnt ^h œk ^h)
Kıyafet	AYAKKABI	/ɑjɑggɑb/	93.3	93.3	93.3	26.7 (ɑjɑx k ^h ijim)	33.3 (but ^h k ^h ijim)
Kıyafet	ETEK	/jubɑɑ/	0.0 (3t ^h 3k ^h)	86.7	80.0	53.3	33.3
Kıyafet	DÜĞME	/dœvmœ/	60.0	40.0	26.7	0.0	0.0 (q ^h op ^h tʃu)
Kıyafet	GÖMLEK	/k ^h œjncœk ^h /	0.0	53.3	0.0	100	100
Ulaşım	HEDEF	/mak ^h θat ^h /	100	80.0	93.3	93.3	93.3

Ulaşım	YOL	/joɫ/	93.3	93.3	93.3	33.3	26.7
Ulaşım	SOKAK	/k ^h əɫj ^h ɛ/	0.0 (sok ^h ak ^h)	0.0	46.7	33.3	33.3
Ulaşım	GEMİ	/gæ:mi/	53.3	53.3	6.7	0.0	0.0
Aile	KIZ	/quð/	40.0	53.3	46.7	6.7	26.7
Aile	BABA	/k ^h ak ^h ɑ/	0.0 (baba)	53.3	60.0	0.0 (æk ^h e)	0.0 (at ^h a)
Aile	ANNE	/edʒɛ/	0.0 (anne)	10.0 (ana)	13.3 (ɒne)	93.3 (ana)	93.3
Aile	OĞUL	/oɣuɫ/	100	93.3	100	0.0	0.0
Materyal	TAŞ	/dɑʃ/	93.3	100	86.7	93.3	40
Materyal	ALTIN	/ɑɫɫɪn/	100	100	100	100	100
Materyal	PETROL	/nevɪt ^h /	0.0 (pɛt ^h rol)	0.0 (benzin)	60.0	0.0 (munaj)	0.0
Materyal	CAM	/ɑɪnɪ/	0.0	0.0	33.3	6.7 (jɪnɪ)	13.3
Zaman	PAZAR	/baðɑr/	0.0	0.0	66.7 (ʒek ^h jɛnbɜ)	86.7 (ʒek ^h jɛnbɜ)	33.3
Zaman	CUMA	/dʒumɑ/	100	100	73.3	100	100
Zaman	CUMARTESİ	/jæmbæ/	0.0 (dʒɪmɑrt ^h ɜsɪ)	0.0	0.0	0.0	86.7
Spor	OYUN	/ojuɪn/	100	100	93.3	93.3	26.7
Spor	TAKIM	/t ^h o ^h p ^h ɪɪr/	0.0 (t ^h ak ^h ɪɪm)	100	93.3	93.3 (k ^h amanda)	0.0 (k ^h amanda)
Spor	MAÇ	/sp ^h roth ^h jɑɪɪɫ ^h i/	100	93.3	33.3	73.3	93.3
Mekân	YER	/jɪr/	80.00	1000	86.7	33.3	80.00
Mekân	DÜNYA	/dɪnjɑ/	100	100	93.3	100	66.7
Hava	YAĞMUR	/jɑɪɪɫ ^h /	100	73.3	20.0	0.0	0.0
Hava	KAR	/gɑr/	93.3	93.3	40.0	26.7	53.3
Hava	BULUT	/buɫut ^h /	100	100	73.3	80.0	93.3
Meslek	ASKER	/æθg ^h er/	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
Meslek	ÖĞRETMEN	/muɣɑllɪm/	93.3	93.3	93.3	100	100
Meslek	DOKTOR	/lucmɑn/	0.0 (dok ^h t ^h or)	0.0	0.0	0.0 (dɜrgir)	13.3 (dok ^h t ^h ur)
Renk	BEYAZ	/ɑq ^h /	100	100	80.0	73.3	66.7
Renk	SİYAH	/gɑrɑ/	100	100	80.0	73.3	66.7
Renk	YEŞİL	/jɑ:ʃɪɫ/	40.0	73.3	33.3	100	80.0

Ek-2: Demografik Anket, Algısal Anlaşılabilirlik ve Test Diline Yönelik Tutum Ölçeği Özbekistan Örneği

O'zbek tilida tilga yo'naltirilgan munosabat testi

Uaaaal

A. Demografik ma'lumotlar

1. Jinsingiz Ayol
2. Yoshingiz 18
3. Mamlakatingiz O'zbekiston
4. Qaysi til/tillarni bilasiz O'zbek, Rus, Turk tili, Ingliz
5. Otangiz gaplashuvchi mahaliy til O'zbek
6. Ma'lumotingiz: à tugallanmagan o'liy

B. Til tushunish shkalasi

Quyidagi tillarni qay darajada tushunaman deb o'ylaysiz?

Qirg'iz tili

Bir dona so'z bo'lsa ham tushunmayman	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Hammasini tushunaman
---------------------------------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	----------------------

Qozoq tili

Bir dona so'z bo'lsa ham tushunmayman	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Hammasini tushunaman
---------------------------------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	----------------------

Turkman tili

Bir dona so'z bo'lsa ham tushunmayman	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Hammasini tushunaman
---------------------------------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	----------------------

Ozarbayjon tili

Bir dona so'z bo'lsa ham tushunmayman	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Hammasini tushunaman
---------------------------------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	----------------------

Turk tili

Bir dona so'z bo'lsa ham tushunmayman.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Hammasini tushunaman
--	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	----------------------

Quyidagi keltirilgan so'zlar (ifodalar) haqida fikrlaringizni 1 dan 5 gacha baholang.

Tinglagan matningizdagi til sizga qanday tuyildi?

- | | | | | | | |
|--------------|---|---|---|---|---|--------------------|
| a) yoqimli | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | yoqimsiz |
| b) kibor | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | qo'pol |
| c) samimiy | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | sovuq |
| d) normal | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | g'alati |
| e) zamonaviy | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | urfdan qolgan/eski |

Quyidagi keltirilgan so'zlar (ifodalar) haqida fikrlaringizni 1 dan 5 gacha baholang.

Turkcha haqida fikrlaringiz ?

a) yoqimli	1	2	3	4	5	yoqimsiz
b) kibor	1	2	3	4	5	qo'pol
c) samimiy	1	2	3	4	5	sovuq
d) normal	1	2	3	4	5	g'alati
e) zamonaviy	1	2	3	4	5	urfdan qolgan/eski

bilmayman:

Qirg'iz tili haqida fikrlaringiz?

a) yoqimli	1	2	3	4	5	yoqimsiz
b) kibor	1	2	3	4	5	qo'pol
c) samimiy	1	2	3	4	5	sovuq
d) normal	1	2	3	4	5	g'alati
e) zamonaviy	1	2	3	4	5	urfdan qolgan/ eski

bilmayman:

Qozoq tili haqida fikrlaringiz ?

a) yoqimli	1	2	3	4	5	yoqimsiz
b) kibor	1	2	3	4	5	qo'pol
c) samimiy	1	2	3	4	5	sovuq
d) normal	1	2	3	4	5	g'alati
e) zamonaviy	1	2	3	4	5	urfdan qolgan/ eski

bilmayman:

Turkman tili haqida fikrlaringiz ?

a) yoqimli	1	2	3	4	5	yoqimsiz
b) kibor	1	2	3	4	5	qo'pol
c) samimiy	1	2	3	4	5	sovuq
d) normal	1	2	3	4	5	g'alati
e) zamonaviy	1	2	3	4	5	urfdan qolgan/eski

bilmayman:

Ozarbayjon tili haqida fikrlaringiz?

a) yoqimli	1	2	3	4	5	yoqimsiz
b) kibor	1	2	3	4	5	qo'pol
c) samimiy	1	2	3	4	5	soviq
d) normal	1	2	3	4	5	g'alati
e) zamonaviy	1	2	3	4	5	urfdan qolgan/eski

bilmayman:



XVII.ULUSLARARASI
DÜNYA DİLİ
TÜRKÇE
SEMPOZYUMU

Ahmet KAYASANDIK*

**Dil Araştırmalarında Yapay Zekâ ve Python:
Geleneksel Yöntemlerden Dijital Çözümlere**

Özet

Dijital dönüşümün giderek hızlandığı ortamda dil uzmanları/araştırmacıları da geleneksel araştırma yöntemlerinin yanında teknolojik araçlardan ve yapay zekânın (YZ) sağladığı kolaylıklardan yararlanma gereksinimi duymaktadırlar. YZ araçları ve Python programlama dili, dil araştırmalarında metin işleme, veri analizi ve büyük veri setlerinin değerlendirilmesi gibi konularda araştırmacılara hem zaman kazandırmakta hem kolaylık sağlamaktadır. Fakat çoğu dil uzmanı bu araçların sunduğu imkânlardan ve kolaylıklardan yeterince haberdar değildir. Herhangi bir programlama dili ve kod yazmayı bilmeden dil araştırmalarında da YZ ve çevrimiçi araçlarla dijital dönüşümün kolaylıklarından yararlanmak mümkündür. Bu bildiri, Python programlama dilini ve kod yazmayı bilmeyen dil uzmanlarına/araştırmacılarına mevcut çevrimiçi uygulamaları ve YZ araçlarını tanıtmayı, somut örneklerle bu teknolojileri araştırmalarında nasıl verimli bir şekilde kullanılabileceklerini göstermeyi amaçlamaktadır. Dil araştırmalarında ChatGPT, Claude, CoPilot, DeepSeek, Grok gibi YZ araçlarından yararlanılabileceği gibi bunları kullanarak Python kodu yazdırılabilir. Araştırmanın niteliğine ve amacına göre yazdırılacak kod, çevrimiçi Colaboratory uygulamasında çalıştırılarak analiz çıktıları alınabilir. Benzer uygulamalarla uzun metinlerin işlenmesi, kelime frekansı analizleri ve YZ destekli sınıflandırmalar, manuel analizlere göre %80'e varan oranında zaman kazandırmaktadır. Fonetik araştırmalarda ses dosyalarının otomatik analizi, konuşma tanıma ve formant çıkarımı gibi süreçler uygun araçlarla çok daha kısa sürede işlenebilmektedir. Semantik araştırmalarda word embedding modelleriyle anlam ilişkilerinin görselleştirilmesi, kelime bulutlarının oluşturulması mümkündür. Sözlükbilimde büyük veri setlerinden otomatik madde başı çıkarma yanında çeşitli analizlerin yapılmasında araştırmacıların iş yükü azaltılmaktadır. Dil öğretimi materyallerinin geliştirilmesinde ise seviye tespit algoritmaları, otomatik alıştırmaya üretimi ve kişiselleştirilmiş öğrenme materyali oluşturma imkânları sağlanmaktadır. Tarihî metinlerin günümüz Türkçesine aktarılmasında da YZ araçlarından yararlanılabilir. Bu konuda Claude oldukça başarılı araçlardan biridir. Buna benzer teknolojilerin ve uygulamaların benimsenmesi, dil uzmanlarının/araştırmacılarının hem bireysel araştırma kapasitelerini arttıracak hem dilbilimin dijital çağda daha güçlü bir konuma gelmesine katkı sağlayacaktır.



**ANAHTAR
KELİMELE**

Otomatik metin analizi, Dilbilim için yapay zekâ araçları, Python, Dijital dilbilim, Metin aktarma.

* Doç. Dr., Abdullah Gül Üniversitesi, ahmet.kayasandik@agu.edu.tr



Artificial Intelligence and Python in Language Research: From Traditional Methods to Digital Solutions

Abstract

In an environment where digital transformation is accelerating, language experts/researchers also feel the need to benefit from technological tools and the conveniences provided by artificial intelligence (AI) alongside traditional research methods. AI tools and the Python programming language save time and facilitate text processing, data analysis, and large dataset evaluation for language researchers. However, most language experts are not sufficiently aware of the opportunities and conveniences of these tools. Benefiting from the convenience of digital transformation with AI and online tools in language research is possible without any programming language or coding. This paper aims to introduce available online applications and AI tools to language experts/researchers who do not know Python programming language and coding and to show how these technologies can be used efficiently in their research with concrete examples. AI tools, such as ChatGPT, Claude, Copilot, DeepSeek, and Grok, can be utilized in language research, and these tools can be used to generate Python code. The generated code can be run in the online Collaboratory application to obtain analysis outputs depending on the research's nature and purpose. Long text processing, word frequency analyses, and AI-supported classifications save up to 80% of the time compared to manual analyses with similar applications. In phonetic research, processes such as automatic audio file analysis, speech recognition, and formant extraction can be processed much faster with appropriate tools. Visualizing semantic relationships with WEMs and creating word clouds are possible in semantic research. In lexicography, the workload of researchers is reduced in conducting various analyses and automatic headword extraction from large datasets. Opportunities for level detection algorithms, automatic exercise generation, and personalized learning materials are provided in the development of language teaching materials. AI tools can also be used to translate historical texts into modern Turkish. Claude is a successful tool in this regard. Adopting such technologies and applications will increase the individual research capacity of language experts/researchers and help linguistics gain a stronger position in the digital age.



KEYWORDS

Automatic text analysis, Artificial intelligence tools for linguistics, Python, Digital linguistics, Text translation



Giriş

Dil araştırmalarında yararlanılan yöntemler, tarihî süreçte çeşitli aşamalardan geçmiş, zamanla değişik yaklaşımlar ve teknikler ortaya çıkmıştır. Geleneksel olarak dilbilim çalışmaları anketler, görüşmeler gibi çeşitli yöntemlerle dil verileri toplanarak metin analizleri yapılmıştır. Bu yöntemlerin büyük veri setlerinin analizinde yetersizliği ve uzun zaman alması eleştirilen olumsuzluklardandır. Son zamanlardaki dijital teknolojik gelişmelere yapay zekânın (YZ) her geçen gün artan yetenekleri eklenince bunların sağladığı kolaylıklardan dil araştırmalarında da yararlanılmaya başlanmıştır. Bu hususta şimdilik bazı eksikler ve kısıtlar bulunsa da dil verilerinin toplanması, analizi, yorumlanması gibi süreçler bu sayede hızlanmış, bulguların doğruluk oranları artırmıştır.

Büyük veri setlerinin otomatik analizleri, doğal dil işleme teknikleri sayesinde artık mümkündür. Araştırmacılar, verimlilik ve esneklik amacıyla da Python ve buna benzer programlama dilleri için hazırlanan kütüphanelerden de yararlanarak büyük metinleri tarayabilmekte, dil modelleri geliştirmekte, duygu analizleri yapabilmektedirler. YZ algoritmaları da dilin yapısından kaynaklanan karmaşık ilişkileri ortaya çıkarmaktadır. Dijital çözümler üreten çeşitli yazılımlardan, YZ ve Python tabanlı araçlardan yararlanarak büyük verileri toplama, analizi hızlandırma, daha güvenilir sonuçlara ulaşma mümkündür. Mesela anketler dijital ortamlarda hazırlandığında katılım artmakta, veriler otomatik toplanmaktadır. Görüşmeler, doğal dil işleme teknikleriyle yazıya aktarılabilen ve bunların otomatik analizi yapılabilmektedir. Bilhassa doğal dil işleme algoritmaları ve Python kütüphaneleriyle dille ilgili bazı görevler otomatikleştirilir; kelime kökenleri ve dil bilgisi kurallarına bağlı analizler ve morfolojik çözümlenmeler yapılır, yazılım algoritmalarıyla süreç hızlandırılır, hata oranları düşürülür. Böylelikle zengin verinin yeni teknolojilerle entegre edilerek daha etkin ve verimli kullanılması dil araştırmalarında zaman ve maliyet tasarrufu sağladığı gibi daha kapsamlı ve derinlemesine analiz imkânı sunar.

Özer (2025), dijitalleşme sayesinde Millî Kütüphane ve Türkiye Yazma Eserler Kurumuna bağlı kütüphaneler başta olmak üzere metinlerin dijital arşivlere aktarılarak internet üzerinden erişime sunulduğunu; bunların analiz edilebilir, yapılandırılmış verilere dönüştüren daha ileri projelerin önünü açtığını; Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü (TEİS), Türk Edebiyatı Eserler Sözlüğü (TEES), Türk Edebiyatı Bağlımlı Dizin ve İşlevsel Sözlüğü (TEBDİZ), Türk Lehçeleri Dizinini (LEHÇEDİZ), Şiir Mecmualarının Sistematik Tasnifi Projesi (MESTAP) ve Kültür ve Turizm Bakanlığının E-Kitap Projelerinin çok önemli ve kapsamlı oldukları bilgisini paylaşır. Bunlara çevrim içi ansiklopediler, sözlükler, dijital Osmanlı çalışmaları (<https://tinyurl.com/28ks39mt>), dergipark benzeri veri tabanları; TürkSözDiz, DizinLex gibi dizin hazırlama yazılımları; Lexiqamus, Gaspıralı gibi uygulamalarla çeşitli araçların paylaşıldığı genel ağ sayfaları eklenebilir. Pınar Duygulu'nun yürütücülüğünde yapılan ve 2012'de tamamlanan «109E006 Osmanlıca Belgelerin Görsel ve Metinsel Analizi ve Erişimi» adlı TÜBİTAK projesi de anılmaya değer örneklerdir.

Günümüzde YZ, hayatın hemen her alanında kullanıldığı gibi eğitimin de vazgeçilmezlerinden biri olmuştur. Vatansaver vd., (2025) pandemiyle birlikte eğitimde YZ uygulamaları üzerine yapılan çalışmaların arttığını, önceki yıllara göre en fazla yayının 2024'te yapıldığını söylemektedirler.

“Yapay zekâ tabanlı teknolojiler her sektöre olduğu gibi eğitime de bu alandaki en yenilikçi teknolojilerden biri olarak etkili bir giriş yapmıştır. Kendi kendine otonom olarak işleyen akıllı sistemler ve teknolojiler, insan gücüne olan ihtiyacı azaltarak toplumsal yaşam alanına giderek daha fazla nüfuz etmektedir. Eğitim teknolojileri, yapay zekâ (AI), artırılmış gerçeklik (AR), sanal gerçeklik (VR) vb. yeni nesil teknolojiler eğitim alanında giderek daha çok benimsenmeye başlamış, bu durum da bu alanda bu yeni teknolojilerin kullanımına ve etkilerine yönelik yapılan çalışmaların ortaya konmasını sağlamıştır” (Ünveren, 2024, s.237).

“Dilin bir teknolojik araç olması, teknolojinin iletişimsel bir alan olarak işlevi, insan dilinin teknolojik araçların düşünce üretiminde kullanılması, teknolojik araçların iletişimi gibi birçok alt başlık ele alındığında teknoloji ve dilin birbirini içeren, etkileyen ve karşılıklı olarak gelişimini destekleyen iki kavram olduğu ortaya konulabilir” (Özdemir, 2024, s.768). “Yapay zekanın eğitime iki şekilde katkı sunduğu söylenebilir; birincisi, eğitimin yönetimi aşamasında öğrencilere ve eğitimcilere bilginin yönetimi ve sunumunda; ikincisi ise öğrenme ve öğretme süreçlerine doğrudan dahil olarak öğretici rol aşamasında” (Arslan, 2020, s.71).

“

“Dijital yöntemlere geçiş, özellikle büyük veri analizi gerektiren çalışmalara yeni olanaklar sunmaktadır. Bu dijital dönüşüm, aynı zamanda yapay zekâ destekli analizlerin uygulanabilirliğini de artırmıştır. Bu sayede araştırmacılar, edebî eserlerdeki kelime sıklığı, tematik dağılım ve anlatı yapısı gibi unsurları yapay zekâ destekli araçlarla daha kapsamlı ve ayrıntılı biçimde inceleyebilmektedir. Otomatik doğal dil işleme (NLP) teknolojileri; metin çevirisi, özetleme ve sınıflandırma gibi işlemleri hızlandırarak edebî metinlerin analitik çözümlenmesine katkı sunmaktadır. Günümüzde, dijital projeler yapay zekâ araçlarıyla bütünleştirilerek yeni analiz olanakları sunmaktadır. Makine öğrenmesi, doğal dil işleme ve metin madenciliği gibi teknikler aracılığıyla edebî metinlerin tematik analizleri, üslup çözümlenmeleri ve metinler arası ilişkileri daha tutarlı biçimde değerlendirilebilmektedir” (Özer, 2025, s.889-900).

”

Amaç

Dil araştırmalarında kullanılacak yazılımlar, YZ araçları ve Python programlama dili, geleneksel yöntemlerle hayli zaman alan araştırmaları hem kolaylaştırmakta hem de zamandan tasarruf ettirmektedir. Ancak ne yazık ki çoğu dil uzmanı bu araçların sunduğu imkânlardan ve kolaylıklardan yeterince haberdar değildir. Oysa herhangi bir programlama dili ve kod yazmayı bilmeden de dijital dönüşümün kolaylıklarından yararlanmak mümkündür. Bu bildiri, Python’u veya kod yazmayı bilmeden de mevcut çevrimiçi uygulamalar ve YZ araçları ile bu teknolojilerin nasıl kullanılabileceğini somut örneklerle göstermek amacıyla hazırlanmıştır.



Büyük Dil Modelleri

“Genellikle LLM olarak adlandırılan Large Language Model (Büyük Dil Modeli), insan dilini oldukça ileri düzeyde anlamak ve üretmek için tasarlanmış derin öğrenme sinir ağları üzerine inşa edilmiş bir tür yapay zeka sistemidir” (Hoş, 2024). Adalı (2021) da bilişim alanındaki gelişmelerin dil bilimine yeni bir bakış açısı kazandırdığını ve yeni ufuklar açtığını, YZ'nin bir alt alanı olan ve kısaca DDİ olarak anılan çalışmaların yazım yanlışlarını düzeltme, özet çıkarma, metni seslendirme, yazıyı sesli okuma, konuşmayı yazıya dökme, cümlelerin anlamını çıkarma, soruları cevaplama ve diller arası çeviri gibi işleri yapabileceğini belirtir. Doğal dil işleme tekniklerinden en yaygın olanlar word embedding, stemming, lemmetization, stop words removal, tokenization, text normalization, named entity recognition (NER), terim frekansı (TF) ve bag of word modelidir.

“BDM'ler, başta çeviri, dil öğrenimi, metin üretimi ve kısa yanıt sistemleri olmak üzere pek çok alanda kullanılabilir. Ayrıca kullanıcılarla etkileşim kurabilme özellikleri sayesinde öğrenme süreçlerine destek sunan araçlar hâline gelmiştir. Akademik bağlamda ise bu modeller, özellikle yazma süreci, ders planlaması ve öğretim materyali geliştirme gibi planlama gerektiren görevlerde öğretmenler ve araştırmacılar için işlevsel bir araç olarak değerlendirilmektedir” (Güler vd., 2025, s.81). “Dil modellerinin işleyiş mekanizması ve derin öğrenmeyi oluşturan yapay sinir ağları her ne kadar temelde beyinden esinlense de sonuçta matematiksel bir işleme ile verinin işlendiği bir süreci temsil eder” (Oğuz, 2025, s.188). LLaMA, Qwen ve Mistral en iyi bilinen büyük dil modellerindedir. ChatGPT, Claude, Perplexity, DeepSeek, Gemini, CoPilot, Grok ve ZekAI büyük dil modellerini kullanan YZ araçlarından bazılarıdır. Kısa aralıklarla güncellenen yeni sürümlerinde bunlara yeni yetenekler de kazandırılmaktadır.

Son yıllarda Türkçe büyük dil modeli geliştirme konusunda çalışmalar yürütülmektedir. Yakın zamanda TÜBİTAK Sektörel Türkçe Büyük Dil Modeli Geliştirme çağrısı yaptı. İTÜ Eylem Temelli Türkçe Büyük Dil Modeli Yarışmasını duyurdu. Eylül 2025'te düzenlenen TEKNOFEST'te kazananların ödülleri verildi. TÜBA'nın paydaşları arasında bulunduğu Türkiye Teknoloji Takımı Vakfı (T3 Vakfı) ve Baykar iş birliğiyle geliştirilen Türkçe büyük dil modeli T3 AI'nın beta sürümü yayınlandı.

Dil Araştırmalarında Yapay Zekâ

“Bir bilgisayarın akıl yürütme, problem çözme, anlam çıkarma ve genelleme gibi insansı davranışlar göstermesi yani üst seviye bilişsel becerileri kullanması yapay zeka olarak tanımlanabilir” (Arslan, 2020, s.76). “İnsanlığın, teknolojideki son gelişmelerle birlikte hümanist yani insan merkezci yaklaşımdan makine merkezci bir yaklaşıma doğru evrilmeye başladığı, şu an kullanımda olan dar (zayıf) yapay zekanın son aşamada tüm insanlığın bilgi birikimi olan “big data”nın da gücüyle güçlü yapay zekaya dönüşeceği ve insana hakim konuma geleceği bir çekince olarak dile getirilmiştir” (Yıldırım, 2022, s.143).

YZ araçları diğer yetenekleri yanında insan dilini anlama ve doğal biçimde üretmek dil çalışmalarında yeni imkânlar sağlar. YZ teknolojilerinin entegrasyonu büyük veri setlerini işlemek, sınıflandırmak, duygu analizi yapmak ve anlamlandırmak çok kolaylaşmıştır. “Son yıllarda bilişim teknolojileri alanındaki gelişmelere bağlı olarak dilleri, bilgisayarlı dilbilim ve doğal dil işleme (DDİ) yöntemleriyle incelemek, çözümlenmek ve yapılandırılmış verilere dönüştürmek olanaklı hâle gelmiştir” (Kubilya ve Güven, 2023, s.23). YZ teknolojileri, geleneksel yöntemlerin aksine dil araştırmalarında da verimliliği ve etkinliği arttırmaktadır. YZ araçları dil uzmanlarının araştırma verilerini ayrıntılı ve kapsamlı biçimde analiz etmelerine yardımcı olması bakımından da dil biliminin geleceğine büyük katkılar sağlayacaktır.

“Doğal dil işleme modelleri, büyük veri setlerini işleyerek alanyazındaki boşlukları ve önemli bulguları belirleyebilir. Böylece akademik araştırmalarda bilgiye erişim hızı artırılarak araştırma süreçleri daha çok optimize edilebilir. Bu teknolojiler araştırmacılara zaman kazandırıp emek tasarrufu sağlayarak daha stratejik ve alan odaklı çalışmalar yapabilmelerine olanak sağlayabilmektedir. Böylece farklı disiplinlerdeki veriler bir araya gelerek daha zengin ve kapsamlı bilgi tabanı oluşturulabilir. Bu sebeple doğal dil işleme modelleri araştırma süreçlerinde önemli bir yer edinmiştir” (Bertiz ve Ada, 2025, s.131). Dil öğrenme uygulamalarına kaynaklık eden doğal dil işleme (NLP) teknolojileri, gerçek zamanlı geri bildirimlerle dil becerilerini geliştirmeye de yardım eder. YZ temelli sistemlerle çalışan dil öğrenme platformları, dil öğrenenlere etkileşimli deneyim sunar, onların hızlarına ve ihtiyaçlarına ve uygun içerikler sağlar, öğrenme süresini kısaltır. Büyük dil modellerinden yararlanan ChatGPT, Claude, DeepSeek, Grok gibi sohbet robotlarının yaygınlaşması dil eğitiminde YZ kullanımını daha da popülerleştirmiştir.

YZ araçları dil araştırmalarında da çeşitli amaçlarla kullanılmaktadır: Yabancı dille yazılmış metinlerin Türkçeye çevirisinde başarılı sonuçlar alınmaya başlandığı gibi yukarıda anılan YZ araçlarına mesela tarihî bir çalışmanın sözlüğü/dizini yüklenerek bağlama göre bir aktarma istendiğinde umulanın ötesinde sonuçlar alınabildiği gibi çevrinin tarzına dair ayar da yapılabilmektedir. Uzmanlık gerektiren ve zaman alan geleneksel çeviri/aktarma yöntemleri yerine bu süreci hızlandıran YZ destekli araçlar her geçen gün daha başarılı çıktılar üretmektedir. Tarihî metinlerin YZ ile günümüz Türkçesine aktarımına dair tarafımdan yapılan bir çalışmada, çok kullanılan ve bilinen YZ uygulamalarını karşılaştırıldı. Claude Sonnet 4’ün diğerlerine göre bağlama daha uygun sonuçlar verdiği deneyimlendi. Akbulut (2025) ise yaptığı araştırmayla OpenAI (ChatGPT, Codex), Google Gemini, Copilot (GitHub) ve Microsoft Copilot uygulamalarından ChatGPT’nin karmaşık görevlerde diğer uygulamalara göre daha iyi performans gösterdiğini, GitHub Copilot’ın günlük yazılım geliştirme süreçlerinde ise hızlı ve pratik çözümler sunduğunu, eğitim ve temel projeler için basit ve doğrudan çözümler sunan Google Gemini’in uygun olduğunu, büyük ölçekli kurumsal projelerde entegrasyon ve güvenlik uyumlu çözümler sunmasıyla Microsoft Copilot tercih edilebileceği sonucuna ulaşmıştır. Bir fikir vermesi bakımından yukarıda anılan çevrimiçi YZ uygulamalarına uygun istemler girilerek makale ve bildiri özetleri yazdırılabileceği gibi yararlanılacak kaynaklar yüklenerek bildiri tam metnini veya makale yazdırmak da mümkündür.

Metin özetlemenin “dijital ortamdaki dokümanların taranmasını kolaylaştıracağı, zaman ve iş gücü kaybını azaltacağı bir gerçektir. Türkçe’nin dilbilgisi yapısının getirdiği zorlukların yapılacak olan çalışmalar ile aşılabileceği düşünülmektedir” (Gündoğdu ve Duru, 2016, s.75). Aşağıda adı verilen bazı YZ araçları doğrudan metin özetleme amacıyla kullanılan özel uygulamalardır.

Neredeyse hemen her alanda kullanılabilir YZ araçlarına devamlı olarak yenileri eklenmektedir. Fikir edinmek için <https://theresanaiforthat.com/>, <https://huggingface.co> gibi genel ağ sayfalarına bakılarak hangi iş için hangi YZ uygulamalarının kullanılabileceği görülebilir.

“Dil uzmanları veya araştırmacıları çalışmalarının hemen her aşamasında dijital kaynaklardan, çeşitli yazılımlardan ve YZ araçlarından yararlanabilirler: YZ destekli araçlar, bilimsel alanyazın taramasını daha verimli, etkili ve kapsamlı hale getirerek araştırmacılara önemli faydalar sağlamaktadır. Concensus, Crossref, Research Kick, Research Rabbit, Scinapse ve Semantic Scholar gibi araçlar, farklı özellik ve işlevleriyle araştırmacıların ihtiyaçlarını karşılamaktadır” (Başaran ve Yeşilbaş Özenç, 2025, s.38). Ayrıca bazıları NLP ve YZ desteğiyle arama imkânı da sunan SOBIAD, BOOKCİTES, ResearchGate, academia.edu, Hiperkitap, Librariyürk, Dergipark, YÖK tez merkezi, Harman, EBSCO gibi platformlara bakılabilir. Araştırmalar için <https://www.mendeley.com/>, <https://ninovapp.com/> ve benzeri akademik asistanlardan yardım alınabilir. Çeşitli formatlardaki (txt, docx, xlsx, pdf, jpeg, png, pptx, html, mp3, mp4...) dijital dosyaları çevrimiçi olarak dönüştürme, düzenleme gibi işler için <https://123apps.com/tr>, <https://www.sejda.com/>, <https://www.ilovepdf.com/tr>, <https://tinywow.com> gibi ağ sayfaları; okuma, özetleme, belgelerle sohbet etme, alıntı yapma ve daha fazlası için ChatPDF (<https://www.chatpdf.com/tr>), Wordize (<https://www.wordize.app/tr/summarize/pdf>), ChatDOC (<https://chatdoc.com>), Pdfsummarizer (<https://pdfsummarizer.net/tr>), Scispace (<https://scispace.com/>), Scholarcy (<https://www.scholarcy.com>) öncelikle yararlanılabilecek uygulamalardandır. EndNote, Zotero, Mendeley, MyBib alıntı ve atıflar için sıklıkla kullanılmaktadır. Yazım denetimi, noktalama, dil bilgisi, kelime seçimi ve paragraf düzenleme gibi işler için Trinkia (<https://www.trinka.ai>), Grammarly (<https://app.grammarly.com>), LanguageTool (<https://languagetool.org>), EssayBot (<https://essaysbot.com>), Ginger Software (<https://www.gingersoftware.com>), AJE's Free Grammar Check Tool (<https://www.aje.com/grammar-check>), Microsoft Editor, Paperpal (<https://paperpal.com>), ProWritingAid (<https://prowritingaid.com>), Quillbot (<https://quillbot.com>), Writefull (<https://www.writefull.com>) gibi YZ araçları vardır. SurveyMonkey (<https://tr.surveymonkey.com>) ve Forms.app (<https://forms.app>) araçları anket hazırlama, veri toplama, veri analizi konusunda Google formlar ve Microsoft formlara alternatif uygulamalardandır. Otter (<https://otter.ai>), Transgate (<https://www.transgate.ai/tr>) Voice (<https://voice.ai>), Notta (<https://www.notta.ai/tr>) gibi uygulamalar sesi yazıya aktarmada oldukça başarılıdır. Yabancı dillerdeki metinleri Türkçeye çevirmek için DeepL (<https://www.deepl.com/tr/translator>), Wordvice (<https://wordvice.ai/tools/translate>), DocTranslator (<https://doctranslator.com/tr>) gibi ağ sayfaları yanında doğrudan Claude, ChatGPT benzeri YZ araçları da kullanılabilir. Bu konuda özellikle Claude iyi sonuçlar vermektedir. Bir metnin benzerlik oranını tespit için uzun süredir iThenticate, Turnitin, intihal.net (<https://app.intihal.net>) gibi uygulamalardan yararlanılmaktadır. Bir çalışmada YZ'nin ne oranda kullanıldığı ZeroGPT (<https://www.zerogpt.com>), GPTZero (<https://gptzero.me>), HIX (<https://hix.ai/home>) gibi uygulamalarla kolaylıkla tespit edilebilirken bunlar aynı zamanda bir metni YZ tespit araçlarını bypass edecek şekilde yeniden düzenleme seçenekleri de sunmaktadır. Bazı ağ sayfalarında birden fazla YZ aracını birlikte kullanmak mümkündür: Abacus (<https://abacus.ai>), Monica (<https://monica.im/home>) ve HIX (<https://hix.ai/home>) bunlar için beğenilen örneklerdendir.

Python

“Uzun yıllardır, bilgisayar bilimcileri tarafından programlama dili kodunun doğal dil kullanılarak üretilmesi konusunda çeşitli araştırmalar yürütülmektedir. Son yıllarda, makine öğrenmesi ve derin öğrenme alanlarında kaydedilen ilerlemeler, bu alanda önemli başarılar elde edilmesine olanak tanımıştır” (Hatipoğlu ve Bilgin, 2024, s. 210). “Yüksek seviyeli, genel amaçlı bir programlama dili olan Python, yazılım geliştirme dünyasında baskın bir güç olarak kendini sağlam bir şekilde kanıtlamıştır. 1991 yılında Guido van Rossum tarafından geliştirilen Python, sürekli olarak popülerlik kazanmış ve bilimsel hesaplama ve web geliştirmeye ve ötesine kadar çok çeşitli uygulamalar için tercih edilen bir dil hâline gelmiştir” (Akbulut, 2025, s.262).

Python, dil araştırmalarında veri analizini hızlandıran ve kolaylaştıran güçlü bir programlama dilidir. Geleneksel yöntemlere kıyasla gelişmiş kütüphaneleri sayesinde büyük veri setlerini işleme, temizleme, eksikleri tamamlama, düzeltme ve analiz etme gibi işlemleri kullanıcı dostu, verimli ve esnek yapısıyla etkin biçimde yapabildiği için çok tercih edilmektedir.

“Doğal dil işlemede çeviri amaçlı gerçekleşen bazı metin işleme uygulamaları, genellikle dille uğraşan, morfoloji, sözdizimi, anlambilim, pragmatik gibi alanlarda uzmanlığı olan kişiler ile doğal dil uzmanları, veri analistleri, yapay zekâ mühendisleri gibi mesleklerin disiplinler arası çalışmaları ile gerçekleştirilir. Doğal dil işleme ile ilgilenmek, temel makine öğrenimi algoritmalarına aşina olmak, çeşitli doğal dil işleme ve derin öğrenme mimarilerinden haberdar olmak, bu alanda çalışmayı sürdürmek isteyenler için artık bir zorunluluk gibi görünmektedir. Metin işleme ile ilgilenen çevirmenler, ayrıca veri setlerinin hazırlanmasında, ayıklanmasında ve dil modellerinin eğitilmesinde görev alabilirler” (Oğuz, 2025, s.175).

Yapay Zekâ Araçlarına Python Kodları Yazdırarak Dil Araştırmaları Yapma

YZ ve Python’un entegrasyonu dil verilerini inceleme, veri madenciliği, metin temizleme, filtreleme, dönüştürme, analiz ve modelleme yapılabilmektedir. Yeni modeller ve algoritmalar geliştirilerek dil araştırmalarına özgü çözümler üretmek de mümkündür. YZ uygulamaları uygun veri setleriyle daha başarılı sonuçlar üretmektedir. Dijital kütüphaneler veya genel ağdaki açık veri kümeleri ve metin dizinleri veri setlerini oluşturmada sıklıkla yararlanılan kaynaklardır.

“Yapay zekâ araçlarına CoLab’da veya Python’da çalıştırılmak üzere kodlar yazdırılarak dil incelemeleri veya araştırmaları için neler yapılabilir?” istemine Claude Sonnet 4’ün verdiği aşağıdaki cevap, bunları kullanarak neler yapılabileceğini sıraladığı gibi YZ araçlarının ürettiği bilgiyi sunması bakımından da dikkate değer olduğu için buraya alındı:



“Yapay zeka araçları kullanarak dil incelemeleri ve araştırmaları için Python/Colab’da gerçekleştirebileceğiniz birçok analiz türü var. İşte ana kategoriler ve örnekler:

1. Temel Dil İşleme ve Analiz

- ↗ Tokenizasyon, lemmatizasyon, stemming (Tokenizasyon: Metni kelime, cümle veya anlamlı parçalara ayırma işlemi) (Lemmatization: Kelimeleri kök hallerine dönüştürme), (Stemming: Kelimelerin sonundaki ekleri kaldırarak kök bulma)
- ↗ Durdurma kelimelerini (Stop words): çıkarma: (“ve, bir, bu, şu” gibi çok sık kullanılan ama analiz için gereksiz kelimeler)
- ↗ N-gram analizi (Ardışık n kelimelik grupların incelenmesi. 2-gram: “güzel gün”, 3-gram: “çok güzel gün”)
- ↗ Karakter ve kelime frekans analizi: *Kullanılabilecek kütüphaneler*: NLTK, spaCy, TextBlob, Transformers (Hugging Face), Zemberek, TurkishBERT (Türkçe için)

2. İleri Düzey Dil Analizi

- ↗ Kelime benzerliği ve anlam analizi:
- ↗ Word2Vec, FastText, BERT embeddings (Kelimeleri matematiksel vektörlerle temsil etme yöntemleri.)
- ↗ Konu modellemesi (LDA, BERTopic) Büyük metin koleksiyonlarında hangi konuların geçtiğini otomatik bulma (LDA Latent Dirichlet Allocation: Bir konu modelleme algoritması, *BERTopic*: BERT tabanlı modern konu modelleme yöntemi)
- ↗ Duygu analizi: Metnin olumlu, olumsuz veya nötr olduğunu belirleme
- ↗ Part-of-speech tagging (POS) (Her kelimenin hangi sözcük türü olduğunu belirleme)
- ↗ Dependency parsing (Cümledeki kelimelerin birbirleriyle olan bağımlılık ilişkilerini çözümleme)
- ↗ Named Entity Recognition (NER) (Metindeki kişi, yer, kuruluş adlarını tanıma)
- ↗ Sözdizimi ağaçları

3. Karşılaştırmalı Dil Çalışmaları

- ↗ **Diller Arası Analiz**: Çeviri kalitesi değerlendirmesi, dil ailesi benzerlik analizi, kod-karıştırma (code-switching) tespiti (Aynı konuşmada birden fazla dil kullanma), çok dilli metin sınıflandırma

4. Korpus Linguistiği

↪ **Büyük Veri Analizi:** Korpus istatistikleri (Korpus: Dil araştırması için toplanmış büyük metin koleksiyonu), kollokasyon analizi (Kollokasyon: Birlikte sıkça kullanılan kelime çiftleri), dil değişimi tespiti

5. Sosyolinguistik Araştırmalar

↪ **Sosyal Medya Analizi:** Twitter, Instagram veri analizi, hashtag ve trend analizi, demografik dil kullanımı, zamansal dil değişimi

6. Fonetik ve Fonoloji

↪ Spektrogram analizi (Spektrogram: Sesin frekans ve zaman grafiği, ses dalgalarının görsel temsili), ses tanıma ve transkripsiyon, aksent ve dialekt tespiti, konuşma hızı analizi

7. Özel Araştırma Alanları

↪ **Dil Öğrenme:** Hata analizi, interlanguage analizi, öğrenme süreci takibi

↪ **Tarihsel Linguistik:** Dil değişimi modellemesi, etimoloji araştırmaları, eski metinlerin analizi

↪ **Bilişsel Linguistik:** Metafor ve mecaz analizi , kavramsal haritalama, bilişsel yük analizi (Bilişsel yük: Bir metni anlamının zihinsel zorluğunu ölçme)" (Claude Sonnet 4).

Uygulama Örnekleri

Kod yazmayı veya herhangi bir programlama dilini bilmeden mevcut kaynakları kullanarak dil araştırmalarının/incelemelelerinin çeşitli aşamalarında hız ve kolaylık sağlanabilir. Bunun nasıl yapılacağı aşağıdaki uygulama örnekleriyle anlatılmıştır. 1. örnekte işlem sırası CoLab'a göre ayrıntılı olarak yazılmıştır. Diğer örneklerde de kullanılan metin ve işlem sırası aynıdır. Sadece 5. örnekte kod, Python 3'te çalıştırılmıştır.

(Not: Kod çalıştırıldığında hata verirse kod hücresinin altındaki hata kopyalanıp YZ aracına "şu hatayı verdi, düzelt" istemi girilerek yapılandırılırsa yeni kod yazılacaktır. Bazı işlemler için "zemberek-full.jar" dosyası gerekebilir. Bu dosya (mevcut yerinden kaldırıldığı için) genel ağdan bulunup manuel olarak yüklenmelidir. YZ araçlarına kod yazdırmak için istemler girilirken ayrıntılı yazılması gerektiği unutulmamalıdır. Hatta neler istendiği YZ aracına girilip ondan bunlara göre bir istem yazması istenebilir.)




ÖRNEK | 1

Yazım düzeltme ve metin ayıklama: Türk Atasözleri Sözlüğü, PDF olarak taratıldı. PDF aracıyla giriş, sözlük ve dizin olmak üzere üçe bölündü. Sözlük kısmı .docx formatına dönüştürüldü. Kaynaktaki sözlük bölümünde yer alan atasözleri sıra numarası, mavi renkli kalın fontla ama büyük harfle başlamayan ve cümlelerin bittiğini gösteren noktalama işareti konmadan yazılan atasözü ve bunun açıklaması şeklinde düzenlenmiştir. ChatGPT'den CoLab'da çalıştırılacak Python kodu yazması istendi. İsteme word belgesinin yükleneceği "dosya seç" seçeneğinin bulunması gerektiği; yüklenen belgedeki sıra numaralarından sonraki ilk harfin büyük harf yapılması, paragraflarda büyük harfle veya 1. ile başlayan kelimedenden önceki kelimenin sonuna nokta konması, her paragraf için ilk cümleden sonraki kısmın silinmesi ve yeni belgeyi .docx formatında yazdırması girildi. ChatGPT'nin yazdığı kod kopyalandı. Google hesabıyla <https://colab.research.google.com/> genel ağ sayfası açıldı. (YZ uygulamalarına girilen istemleri bu sayfada bulunan Gemini'ye girmek ve yönergeleri izlemek de yeterlidir.) "Not defteri aç" popup sayfasının sol alt köşesindeki "+Yeni not defteri" düğmesi tıklandı. Sağ köşedeki "Bağlan" açılır menüsünden "Çalışma zamanı türünü değiştir" seçildi. Buradan Python 3 ve CPU işaretlendi. Sayfanın solundaki "Kodlamaya başlayın veya yapay zeka ile kod oluşturun." yazan yere tıklanarak ChatGPT'den kopyalanan kod yapıştırıldı ve ► (hücreyi çalıştır) düğmesine basıldı. Program çalıştı ve "dosya seç" düğmesine tıklanarak metin belgesi yüklendi. Ayıklanan metin dosyası indirildi. (Benzer işlemlerin nasıl yapıldığı YouTube'dan da izlenebilir.) Çalışmada kullanılacak iletişimle ilgili kelimeler dizin belgesinden kopyalanıp yeni word belgesine yapıştırıldı; buradan kelimeler silinip sıra numaraları bırakıldı. Ayıklanan metin belgesinden de sadece istenen sıra numaralarını taşıyan atasözlerinin dışındakilerini silecek kod yazdırılarak aynı yol izlenip çıktı alındı. Teyit için kontrolü yapıldı.


ÖRNEK | 2

Metin düzenleme: "79- Aç ne yemez, tok ne demez." şeklindeki atasözlerini makalede kullanmak için bunları "Aç ne yemez, tok ne demez (79)." şeklinde düzenlemek için aynı yol izlendi. (Kod yazılırken bu örnek verildi ve kodun buna göre oluşturulması istendi.)

 **ÖRNEK | 3**

İşlevsel analiz: 1. örnekteki işlemle elde edilen ve sıra numaralarıyla atasözlerinin bulunduğu metin belgesi ve dizinden içinde “de-” fiilinin bulunduğu sıra numaraları iki ayrı dosya hâlinde yüklenerek bu fiilin bulunduğu atasözleri ayrı bir belgeye yazdırıldı. Bu metin Claude Sonnet 4’e yüklenerek sadece bu metin esas alınarak bu fiilin işlevsel analizinin yapılması istendi. Atasözlerin morfolojik ve işlevsel analizi yapıldı. Sonuçlar teyit edildi.

 **ÖRNEK | 4**

Kelime seçme: Sabahattin Ali’nin “Ses” hikâyesinden içinde “güzel” kelimesi geçen cümlelerin yazdırılması için uygun istem girildi ve aynı yol izlendi. Bulunan beş cümle sonuç dosyasına yazıldı. (Aynı dosya YZ araçlarına yüklendiğinde de sonuç alınıyor ama eksik oluyor.)

 **ÖRNEK | 5**

Kelime bulutu, kavram ağı, kelime sıklığı, vektörel analiz ve metnin zorluk derecesinin tespiti: Bu örnekte de aynı metin kullanıldı ancak bu kez bilgisayardaki uygulama kullanıldı. (YZ aracına şu istem girilerek kod yazması istendi: MacBook Air bilgisayar kullanıyorum. Senden Python 3’te çalıştırılacak bir Python kodu yazmanı istiyorum. Bu kod benden dosya yüklememi istesin. Yükleğim belgeden bağlaçları, edatları ve ünlemleri çıkararak kelime bulutu oluştursun. Bağlaçlar, ünlemler ve edatlar hariç en çok kullanılan 20 kelimeyi sıralasın. Kavram ağını oluştursun. Vektörel analizini yap-sın. Zorluk derecesinin analizini yapsın.) Yazdırılan kod Python’da çalıştırıldı. Sonuçlar aşağıdadır:



En çok geçen 20 kelime:

1. bu (52 kez)
2. ali (32 kez)
3. sonra (17 kez)
4. onu (13 kez)
5. biraz (12 kez)
6. sesi (12 kez)
7. arkadaşım (11 kez)
8. iki (11 kez)
9. dedi (11 kez)
10. saz (11 kez)
11. başladı (10 kez)
12. idi (10 kez)
13. konya (9 kez)
14. ben (9 kez)
15. gözlerini (9 kez)
16. ses (8 kez)
17. doğru (8 kez)
18. bizim (8 kez)
19. sivaslı (8 kez)
20. üstüne (7 kez)

Zorluk Derecesi Analizi

- Toplam cümle: 279
- Toplam kelime: 2962
- Ortalcümle uzunluğu: 1.6 kelime
- Ortalama kelime uzunluğu: 6.0 harf
- Tahmini zorluk seviyesi: Zor

3. Fotoğraf: Kelime sıklığı

4. Fotoğraf: Zorluk derecesi analizi

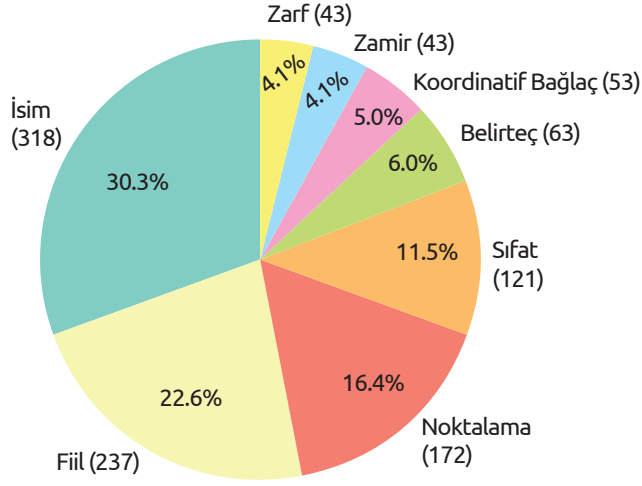
Program, kelime sayısı yeterli olmadığı için vektörel analiz yapamadı, uyarısını verdi.



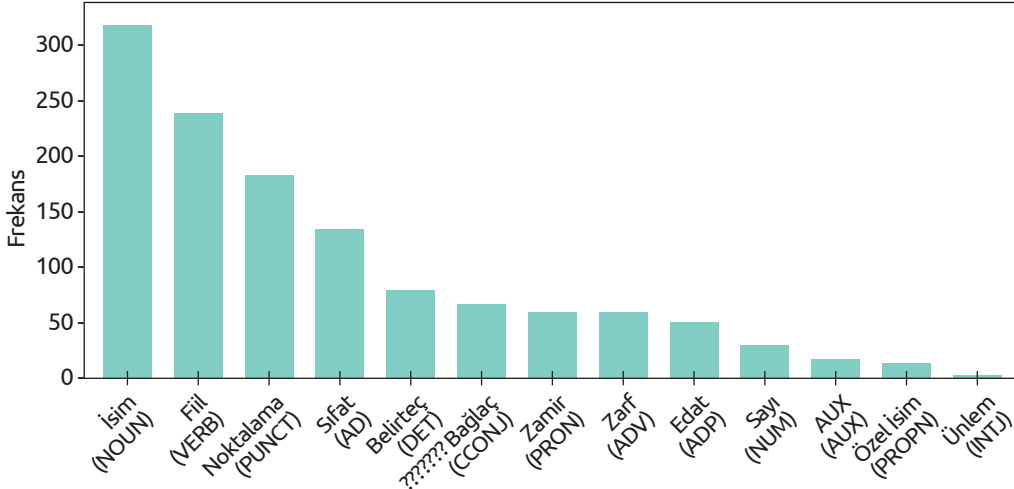
ÖRNEK | 6

Kelime türü analizi: Aynı yol izlenerek kelime türlerini analiz edecek kod yazdırılıp çalıştırıldı. Sonuçlar ayrıntılı olarak word belgesi olarak yazdırıldı ve grafiklerle gösterildi. Grafikler aşağıdadır:

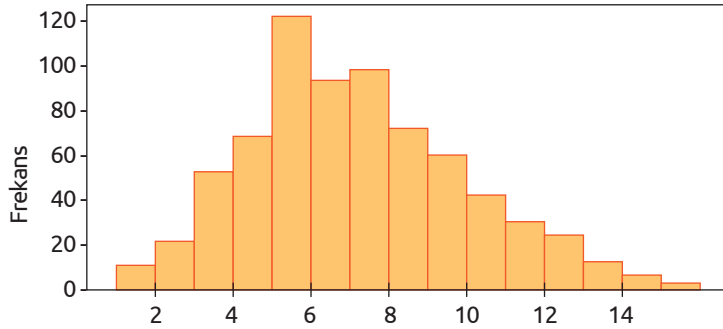




1. Grafik: Kelime türlerinin oransal dağılımı



2. Grafik: Kelime türlerinin dağılımı

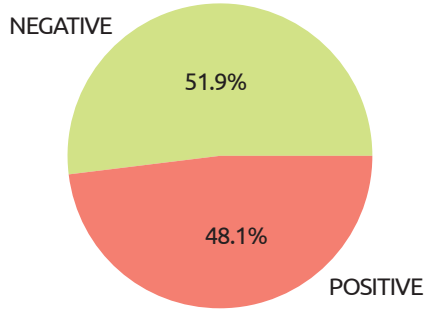


3. Grafik: Kelime uzunluklarının dağılımı

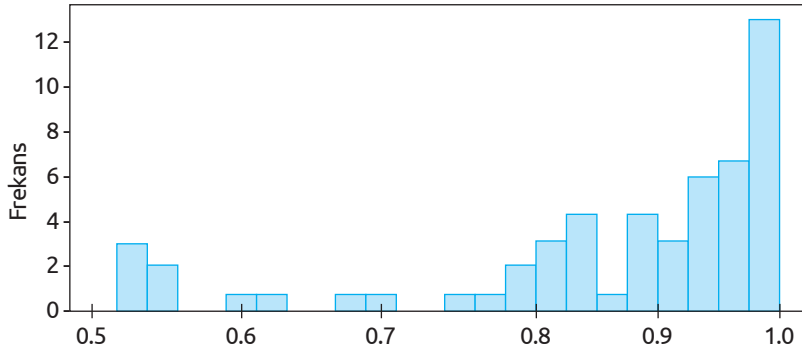


ÖRNEK | 7

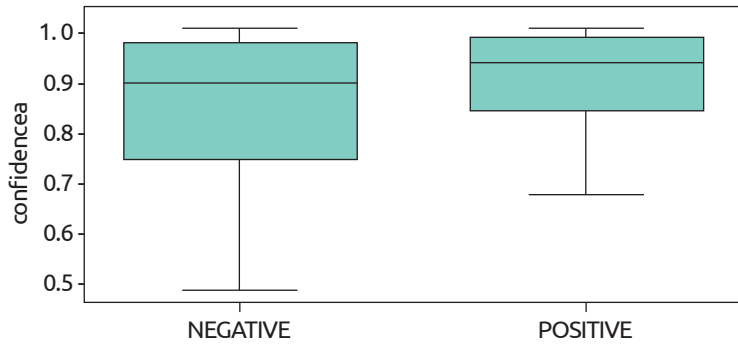
Duygu analizi: Aynı metnin duygu analizini yaptırmak için yazdırılan kod CoLab'da çalıştırıldı. Sonuçlar aşağıdadır:



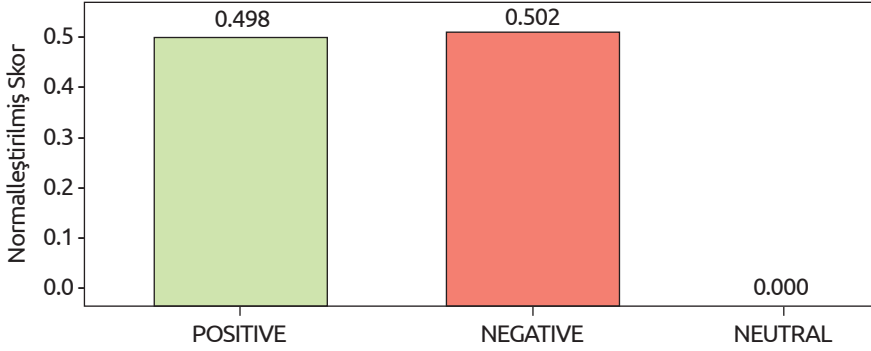
4. Grafik: Duygu dağılımı



5. Grafik: Güven skorları dağılımı



6. Grafik: Duygu türlerine göre güven skorları



7. Grafik: Ağırlıklı genel duygu skorları

ÖRNEK | 8

Morfolojik analiz: Yüklenecek belgenin morfolojik analizini yapacak bir kod yazılıp çalıştırıldı. Bütün kelimelerin analizi word belgesine yazdırıldı.

ÖRNEK | 9

Metin karşılaştırma: İki ayrı metinde ortak olarak geçen kelimeleri ve bunların kaç kez geçtiğini iki ayrı sütun hâlinde word belgesine yazdıracak Python kodunu Co-Lab'a entegre Gemini'den yazması ve çalıştırması istendi. Kod hatasız çalıştı ve çıktısı indirildi.

ÖRNEK | 10

Grafik oluşturma: Verilerin bulunduğu .txt veya .docx uzantılı dosyadan hangi tür grafik oluşturulmak isteniyorsa chatGPT'de veya Gemini'de kod yazdırılıp Colab'da çalıştırılarak çıktı alınabilir.

 **ÖRNEK | 11**

Word ve excel dosyalarında pratik bazı düzenlemeler yapmak için YZ araçlarına makrolar yazdırılabilir. Bu makroların nasıl çalıştırılacağı da kodun altında işlem adımlarıyla sıralanmaktadır. 1. örnekteki “4087- Kötü olmayınca iyinin kadri bilinmez.” biçimindeki atasözlerindeki sıra numaralarını cümle sonuna parantez içine taşımak için makro kodu yazdırılıp word belgesinde çalıştırıldı. “Kötü olmayınca iyinin kadri bilinmez (4087).” şekline dönüştürüldü.

 **ÖRNEK | 12**

Hazır uygulama: <http://tools.nlp.itu.edu.tr/index.jsp> genel ağ adresindeki İTÜ Türkçe doğal dil işleme yazılım zinciri uygulama sayfasına metin yazılarak/yapıştırılarak veya metin dosyası yüklenerek herhangi bir kodlamaya veya uygulamaya ihtiyaç duymadan çevrimiçi olarak bu metni kelimelerine/cümlelerine ayırmak, metindeki eksikleri tamamlamak, yazım yanlışlarını düzeltmek ve metnin morfolojik analizini yapmak mümkündür.

Çeşitli dil araştırmaları için Türkçe Ulusal Derleminden (<https://www.tnc.org.tr/tr/>), Türkçe dil deposundan (<https://tdd.ai>) yararlanılabilir. Ayrıca çevrim içi dijital kaynaklar ve sözlükler için Türk Dili (<https://turkdili.gen.tr>) genel ağ sayfasındaki e-kütüphane, sözlükler ve bağlantılar menüsünde bulunan linkler de kullanılabilir.

YZ araçlarını kullanırken bunların halüsinasyon zafiyeti olduğu hesaba katılarak birtakım kritik verilerin teyidinin yapılması gerektiği unutulmamalıdır.



Sonuç

Bu bildiride dil araştırmalarında YZ araçları ve Python'dan nasıl yararlanılabileceği örneklerle anlatılmıştır. Doğal dil işleme alanındaki gelişmeler, YZ araçları ve Python, dil araştırmalarında hız ve zamandan tasarruf sağladığı gibi daha kapsamlı ve objektif analizler yapmayı da mümkün kılmıştır. Dijital çağda bu teknolojiler, dilbilim çalışmalarının vazgeçilmez olma yolunda ilerlemektedir. Geleneksel yöntemlerle yapılan analizler, bazı konularda kısıtlı ve öznel. Günümüzde YZ araçları ve Python'un çeşitli kütüphaneleri sayesinde metin verilerini temizleme, kelime sıklıklarını bulma, n-gram analizleri yapma, kelime türlerini belirleme, morfolojik analiz yapma, metin karşılaştırma, duygu analizi yapma, kavram ağı oluşturma, kelime bulutu çıkarma gibi işler kolaylıkla yapılabilir. Bu da araştırmacıların iş yükünü azaltır ve yazım sürecini hızlandırır.

Mevcut veriye her geçen gün yenilerinin eklendiği ve yukarıda bazılarının bağlantılarının paylaşıldığı binlerce dijital kaynaktan/veriden, YZ araçlarından ve bunlara yazdırılacak Python kodlarıyla yapılacak çeşitli analizlerden yararlanmayı reddetmek matbaaya karşı olmaya benzetilebilir.

YZ araçlarının bilimsel üretim süreçlerinde kullanılma oranı arttıkça etik ve metodolojik sorunlar tartışılmaya başlanmıştır. Veri gizliliğine ve güvenliğine, kişisel bilgileri korumaya, etik ilkelere özen göstermek kaydıyla YZ araçlarını ve bunlardan da yararlanan uygulamaları tamamen dışlamak yersizdir. Etik ilkelere uyarak teknolojik kolaylıklardan yararlanmak lüks değil, gereklilik olmuştur.

Türkçe büyük dil modeline yeni veri setleri eklenerek bunun kullanıma açılmasıyla Türkçe YZ aracını dil araştırmalarında daha verimli kullanmak mümkün olacak ve dil modellerinin doğruluğu ve kapsayıcılığı artacaktır. YZ tekniklerinin gelişmesiyle makine ve derin öğrenme algoritmaları, daha karmaşık ve anlamlı dil analizlerine imkân sağlayacaktır. Bu gelişmelerle literatüre yeni kavramlar ve araştırma yöntemleri dâhil olacaktır.

Türk Dili ve edebiyatı bölümlerinin lisans ve lisansüstü öğretimlerinde dijital kaynaklar, word makroları, YZ araçları ve Python uygulamaları gibi konuların işleneceği seçmeli meslekî bilgisayar uygulamaları dersi açılarak yeni nesil araştırmacılara rehberlik yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Adalı, E. (2021). *Türkçe doğal dil işleme*. Akçağ yayınları.
- Akbulut, M. (2025). Yapay zeka uygulamalarının Python kod üretimindeki performans karşılaştırması. *Sinop Ü Fen Bilimleri Dergisi*, 10(1), 259-288. <https://doi.org/10.33484/sinopfbid.1635155>
- Arslan, K. (2020). Eğitimde yapay zeka ve uygulamaları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 71-88.
- Başaran, R. ve Özenç, Y. Y. (2024). Bilimsel araştırma sürecinde yapay zekâ araçlarının kullanımı. *Uluslararası Eğitimde Mükemmellik Arayışı Dergisi (UEMAD)*, 4(1), 35-53.
- Bertiz, Y., Ada, S. (2025). Yapay zeka destekli dil modellerinin sistematik inceleme amaçlı kullanılması. *KAYTEK Dergisi* 7 (2), 129-149. <https://doi.org/10.58307/kaytek.1610113>
- Güler, P., Gülşenoğlu, S. ve Sayılır, M. (2025). Akademik yazmada kullanılacak yapay zekâ araçlarının sınıflandırılması. *Eğitim Bilimleri Tematik Araştırmalar Dergisi*, 1 (2), 76-97.
- Gündoğdu, Ö. E., ve Duru, N., (2016). Türkçe Metin Özetlemede Kullanılan Yöntemler. *18. Akademik Bilişim Konferansı-AB'16* (69-76).
- Hatipoğlu, A., ve Bilgin, T. T. (2024). Doğal dil metinlerinden programlama dili kodu oluşturma çalışmaları: Bir derleme çalışması. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 23(45), 209-244. <https://doi.org/10.55071/ticaretfbid.1354040>
- Hoş, S. (2024, Şubat 8). Büyük dil modeli nedir? <https://www.cozumpark.com/buyuk-dil-modeli-nedir/>
- Oğuz, D. (2025). Doğal dil işleme, derin öğrenme ve metin işleme: Çeviri süreçlerine yönelik bir inceleme. *International Journal of Language and Translation Studies*, 5/1, 166-195. <https://doi.org/10.63673/Lotus.1659574>
- Özdemir, O. (2024) Turkish as a technology language. *Türkiyat Mecmuası- Journal of Turkology* 34, 2 755-785. <https://doi.org/10.26650/iuturkiyat.1494388>
- Özer, F. (2025). Klasik Türk edebiyatı çalışmalarında yapay zekâ kullanımı üzerine gelecek perspektifleri ve öneriler. *Akademik Dil ve Edebiyat Dergisi*, 9(2), 884-903. <https://doi.org/10.34083/akaded.1705054>
- Ünveren, D. (2024). Dil eğitiminde yapay zeka ve teknoloji: Bibliyometrik bir analiz. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 10 (2), 218-242.
- Vatansever, A. N., Çoban, S., Yalı Çoban, E. ve Şen, K. (2025). Eğitimde yapay zekâ ve uygulamalarına ilişkin bir literatür incelemesi. *IPERJ International Primary Educational Research Journal* 9 (2): 216-229. doi: <https://doi.org/10.38089/iperj.2025.219>

XVII.ULUSLARARASI
DÜNYA DİLİ
TÜRKÇE
SEMPOZYUMU

Ahmet SEVER*, Fulya TOPÇUOĞLU ÜNAL**

Deyimlerde Beden Dili Üzerine Bir İnceleme: Baş Deyimleri

Özet

Beden dili, sözlü iletişimi tamamlayan ve kimi zaman sözcüklerden daha güçlü anlamlar taşıyan bir ifade biçimidir. İnsan bedeni, duygu ve düşüncelerin dışavurumunda olduğu kadar, kültürel birikimlerin de aktarımında önemli bir rol üstlenir. Bu bağlamda deyimler, yalnızca dilsel değil aynı zamanda kültürel ve toplumsal kodların da yansıması olarak karşımıza çıkar. Türkçede en sık kullanılan beden bölümlerinden biri olan “baş”, hem fiziksel hem de sembolik anlamlarıyla dikkat çekmektedir. “Baş” ile ilgili deyimler; liderlik, sorumluluk, akıl, saygınlık ve toplumsal konum gibi kavramları işaret ederek bireylerin sosyal ilişkilerini anlamlandırmada önemli bir işlev görür. Bu çalışmada, “baş” kelimesiyle oluşturulmuş deyimlerin beden dili açısından incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu araştırmada nitel araştırma deseni temel alınmıştır. Nitel araştırmalar, ele aldığı olguyu kendi bağlamında, yorumlayıcı ve bütüncül bir yaklaşımla inceleme imkânı sunar. Çalışmanın evrenini Türkçede “baş” kavramıyla ilişkili tüm deyimler, örneklemini ise beden dili bağlamında “baş” unsurunu içeren deyimler oluşturmaktadır. Evrenin “baş” deyimleriyle sınırlandırılmasının nedeni, “baş” kavramının hem fiziksel hem de sembolik yönleriyle iletişimde en fazla anlam yüklenen beden unsurlarından biri olmasıdır. Örneklemin yalnızca beden diliyle ilgili deyimlerden seçilmesinin nedeni ise sözsüz iletişimde doğrudan gözlenebilen davranış ve tutumlara ışık tutabilmesidir. Verilerin toplanmasında doküman analizi kullanılmıştır. Doküman analizi; birincil ya da ikincil kaynakların sistemli biçimde toplanması, anlaşılması, doğruluğunun teyit edilmesi ve analiz edilmesini kapsayan bir nitel araştırma yöntemidir. Veri analizi aşamasında ise içerik analizi benimsenmiştir. İçerik analizi, metin ya da söylem içeriklerinde yer alan temel bileşenlerin saptanması, kategorilere ayrılması ve yorumlanmasını sistematik bir biçimde sağlayan nitel ve nesnel bir yöntemdir. Araştırma sonucunda toplam 291 adet “baş” ile ilgili deyim ulaşılmıştır. Bu deyimlerden beden diliyle doğrudan ilişkili olan 265 deyim seçilerek fizyolojik (%41.5), sosyolojik (%26.03), psikolojik (%17.36), pedagojik (%6.80), ekonomik(%2.66), politik (%2.66), felsefi (%1.90) ve ekolojik (%1.50) alt başlıklarında ayrıntılı biçimde incelenmiştir. Türkçede beden diline dair göstergeler, dilin anlam derinliğini artırmakta bireyler arası iletişimde ortak bir kültürel bağ kurmaktadır. Bu bağlamda Türkçenin iletişimdeki bütüncül yapısı, dilin evrensel değerini pekiştiren önemli bir unsur olarak değerlendirilmektedir.



ANAHTAR
KELİMELER

Türkçe, Beden dili, Sözsüz iletişim, Deyimler, Baş.

* Uzman, Milli Eğitim Bakanlığı, ahmetsever4388@gmail.com

** Prof. Dr., Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, fulyatopcuoglu@gmail.com

A Study of Body Language in Idioms: Head Idioms

Abstract

Body language is a form of expression that complements verbal communication and often conveys meanings stronger than words. The human body plays a crucial role not only in the expression of emotions and thoughts but also in the transmission of cultural heritage. In this context, idioms appear not merely as linguistic elements but also as reflections of cultural and social codes. Among the body parts most frequently referenced in Turkish, the "head" stands out with both its physical and symbolic meanings. Idioms related to the word "head" signify concepts such as leadership, responsibility, intellect, dignity, and social status, thus serving an important function in interpreting social relationships. This study aims to examine idioms formed with the word "head" in terms of body language. This research is based on a qualitative research design, which allows for an interpretive and holistic examination of phenomena within their natural contexts. The population of the study consists of all idioms in Turkish related to the concept of "head," while the sample includes idioms containing the element "head" within the context of body language. The "head" was chosen as the focus because it is one of the body parts that carry the most meaning in communication due to its physical and symbolic dimensions. The sample was limited to idioms directly related to body language in order to shed light on observable behaviors and attitudes in nonverbal communication. Document analysis was used for data collection. This method involves systematically collecting, interpreting, verifying, and analyzing primary and secondary sources. In the data analysis stage, content analysis was employed to identify, categorize, and interpret the fundamental components within the texts or discourses in a systematic manner. The research yielded a total of 291 idioms related to "head." Of these, 265 idioms directly related to body language were selected and examined in detail under physiological (%41.5), sociological (%26.03), psychological (%17.36), pedagogical (%6.80), economic (%2.66), political (%2.66), philosophical (%1.90) and ecological (%1.50) subheadings. In Turkish, body language indicators enhance the depth of meaning in the language and establish a common cultural bond in interpersonal communication. In this context, the holistic nature of Turkish in communication is considered a significant element that reinforces the universal value of the language.



KEYWORDS

Turkish, Body language, Nonverbal communication, Idioms, Head.



1. Giriş

Deyimler, bir dilin kültürel ve toplumsal birikimini yansıtan, çoğunlukla mecaz anlam taşıyan ve kalıplaşmış söz öbekleridir. Aksan'a (2009) göre; deyimler, bir dili konuşan toplumun dünya görüşünü, yaşam biçimini, gelenek görenek ve inançlarını, kısacası maddî ve manevî kültürünü, yansıtan sözlerdir. Deyimlerin temel işlevlerinden biri, soyut kavramları somutlaştırarak anlatımı güç durum ve olayları daha anlaşılır ve etkili bir biçimde ifade etmektir (Kargı İnce, 2021).

Özellikle bedenle ilgili deyimler, insanın fizyolojik varlığının ve toplumsal yönünün dildeki yansımalarını ortaya koyar. Beden, yalnızca biyolojik bir varlık değil, aynı zamanda kültürel değerlerin, inançların ve toplumsal normların taşıyıcısıdır. Bu nedenle, bedenle ilgili deyimler, bir toplumun yaşam biçimi, değerleri ve düşünce yapısı hakkında önemli ipuçları sunar (Tat ve Gürel, 2019). Türkçede beden olgusunun atasözleri ve deyimler üzerinden incelenmesi, dilin kültürel aktarım işlevini ve toplumsal hafızadaki yerini anlamak açısından büyük önem taşır (Tat ve Gürel, 2019).

Deyimlerin dildeki yeri ve işlevi, yalnızca dilbilimsel açıdan değil, aynı zamanda bilişsel, kültürel ve toplumsal açılardan da ele alınmalıdır. Bilişsel dilbilim, deyimlerin oluşumunda insan algısının ve bedeninin merkezi bir rol oynadığını vurgular. İnsan algısında beden ve bedenine dile yansımaları bir bütün olarak değerlendirilir; dilsel algı oluşumunda insan bedeninin önemi, özellikle bilişsel dilbilim ile birlikte hızla artmıştır (Varoğlu, 2013). Bu yaklaşım, deyimlerin yalnızca dilsel birer kalıp olmadığını, aynı zamanda insanın dünyayı algılama ve anlamlandırma biçimlerinin de bir yansıması olduğunu gösterir. Özellikle bedeninin farklı bölümleriyle ilgili deyimler, kültürel ve bilişsel farklılıkları ortaya koyar; çünkü her toplum, bedeninin belirli bölümlerine farklı anlamlar yükleyebilir ve bu anlamlar deyimlere yansır (Helvacı, 2024).

Baş, insan bedeninin en önemli organlarından biri olarak, deyimlerde sıkça kullanılan bir unsur olmuştur. Türkçede baş ile ilgili deyimler, hem fiziksel hem de soyut anlamlar taşıyabilir. Baş, çoğu zaman liderlik, akıl, düşünce, kontrol, başlangıç, önem gibi kavramlarla ilişkilendirilir. Türkçede baş kelimesiyle birlikte kullanılan baş, kafa, kelle, ser ve tepe gibi farklı sözcükler, deyimlerde çeşitli anlam katmanları oluşturur. Yapılan bir çalışmada, Türkçede baş ve kafa ile oluşturulan deyimlerin oldukça üretken olduğu ve bu deyimlerin içsel-dışsal yapılar, canlı-cansız varlıklar, beden/benlik/duygu ve zihin gibi çeşitli kavramsal asimetrik sergilediği belirtilmiştir (Mutlu et al., 2019). Bu asimetrikler, baş deyimlerinin yalnızca bir bedensel organı değil, aynı zamanda toplumsal roller, duygular ve düşünce süreçlerini de temsil ettiğini göstermektedir.

Bedenle ilgili deyimler, özellikle duyguların ve düşüncelerin aktarımında önemli bir rol oynar. Duygular, evrensel olmasına rağmen, deyimsel aktarımları sırasında diller arasında kültürel ve bilişsel farklılıklar ortaya çıkabilir (Helvacı, 2024). Örneğin, Türkçede baş deyimleri çoğu zaman akıl, düşünce ve liderlik gibi kavramlarla ilişkilendirilirken, başka dillerde aynı kavramlar farklı beden organlarıyla temsil edilebilir. Türkçede baş ve kafa deyimleri arasında duygu ve düşünce ayrımı yapılırken, bazı dillerde bu ayrım kalp ve baş gibi farklı organlar üzerinden yapılır (Mutlu et al., 2019). Bu durum, deyimlerin yalnızca dilsel değil, aynı zamanda kültürel ve bilişsel birer yapı olduğunu gösterir.

Sonuç olarak, deyimlerde beden dili ve özellikle baş deyimleri, dilin kültürel, toplumsal ve bilişsel boyutlarını anlamak açısından çok katmanlı bir inceleme alanı sunar. Baş deyimleri, hem bireysel hem de toplumsal düzeyde önemli anlamlar taşır ve dilin kültürel aktarım işlevini güçlendirir. Bu nedenle, baş deyimlerinin incelenmesi, dilin kültürel, toplumsal ve bilişsel yapısının anlaşılması açısından büyük önem taşır.

Baş ile ilgili deyimlerin beden dili bağlamında incelenmesi konusunda alan yazında daha önce herhangi bir akademik çalışmanın yapılmamış olması araştırmancın önemini artırmaktadır.

Araştırmanın temel sorusu şu şekilde belirlenmiştir: Türk Dil Kurumu'nun Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü'nde yer alan "baş" ile ilgili deyimler içerdikleri anlam bakımından beden dili ile nasıl bir anlam ilişkisi içerisindedir? Araştırmanın alt sorusu ise şudur: "Baş deyimleri anlamsal olarak hangi başlıklarda gruplandırılabilir?".

2. Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde; araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması, verilerin analizi başlıkları bulunmaktadır.

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma deseni temel alınmıştır. Nitel araştırmalar, algıların ve olayların doğal ortamlarda gerçekçi ve bütüncül bir şekilde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma" olarak nitelendirilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 39).

2.2. Evren Örneklem

Araştırmanın evrenini Türk Dil Kurumunun çevrim içi Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü'ndeki tüm deyimler, örneklemini ise baş ile ilgili olan deyimler oluşturmaktadır.

2.3. Verilerin Toplanması

Araştırma verilerinin toplanmasında doküman analizi kullanılmıştır. Doküman analizi, basılı ve elektronik materyaller olmak üzere tüm belgeleri incelemek ve değerlendirmek için kullanılan sistemli bir yöntemdir (Kıral, 2020, s.173). Araştırma kapsamında Türk Dil Kurumunun, Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü kullanılmıştır. Bu sözlükte içinde "baş" ifadesi geçen tüm deyimler toplanmıştır. Bulunan 291 deyimden "başka", "başarmak" gibi baş ifadesi geçtiği halde "kafa" ifadesi ile ilgili olmayanlar elenerek 265 deyime ulaşılmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Veri analizi aşamasında da, içerik analizi benimsenmiştir. İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir teknik olarak tanımlanır" (Büyüköztürk et al., 2016).



Baş ile ilgili deyimler içerik analizi ile incelenerek anlamsal olarak çeşitli başlıklarda gruplandırılmıştır. Bu gruplamanın güvenilirliğini artırmak için araştırmacılar ayrı ayrı çalışmış, daha sonra sonuçlar karşılaştırılmıştır. Bu süreçte daha objektif bir gruplama için alan uzmanlarından görüş alınmıştır.

3. Bulgular ve Yorumlar

Araştırma kapsamında toplanan veriler bu bölümde tablolar ile görselleştirilerek verilmiştir. Bu tabloda özetlenen veriler ile ilgili bulgular şu şekildedir:

Baş deyimlerinin beden dili açısından incelenmesi:

Anlamsal Alt Boyut	f	%
Fizyolojik	110	41.50
Sosyolojik	69	26.03
Psikolojik	46	17.36
Pedagojik	18	6.80
Ekonomik	7	2.66
Politik	6	2.26
Felsefi	5	1.90
Ekolojik	4	1.50
Toplam	265	100

Tablo 1: Baş deyimlerinin anlamsal gruplandırması

Bu araştırmada, incelenen verilerin anlamsal alt boyutlara göre dağılımı Tablo 1’de sunulmuştur. Elde edilen bulgulara göre, toplam 265 birimlik veri seti içerisinde fizyolojik temalı ifadeler 110 adetle (%41,50) en yüksek oranda yer almıştır. Bu alt boyuttaki deyimler tablo 2’de sunulmuştur. Ancak veri setinin yoğunluğundan dolayı örnek olarak 10 adetle sınırlandırılmıştır.

öpüp başına koymak	başını uçurmak
başını ağrıtmak	başını dik tutmak
başını gözünü yarmak	başına kan çıkmak
başını döndürmek	başında paralansın
başını taştan taş vurmak	başından savmak

Tablo 2: Fizyolojik alt boyutta incelenen deyim örnekleri

Bu bulgu, incelenen dilsel unsurların önemli bir bölümünün bedensel süreçler, duyar ve fizyolojik tepkilerle ilişkili olduğunu göstermektedir. Deyimlerde veya sözlü kültür ürünlerinde beden işlevleriyle ilgili göndermelerin yoğun olması, insan deneyiminin somut bir biçimde dile yansıdığını ve kültürün fiziksel temellere dayalı bir anlatım biçimi geliştirdiğini ortaya koymaktadır.

Sosyolojik alt boyut, %26,03'lük oranla ikinci sırada yer almaktadır. Bu oran, toplumsal ilişkiler, normlar ve sosyal rollerin, dilin anlam dünyasında önemli bir yer tuttuğunu göstermektedir. Toplum içindeki etkileşimlerin, bireylerin davranış ve iletişim biçimlerine yön vermesi, dildeki sosyolojik temaların çeşitliliğini açıklamaktadır. Bu alt boyuttaki deyimler tablo 3'te sunulmuştur. Ancak veri setinin yoğunluğundan dolayı örnek olarak 10 adetle sınırlandırılmıştır.

başını bağlamak	başını bağlamak
başköşeye kurulmak	başköşeye kurulmak
başsağlığı dilemek	başsağlığı dilemek
başsağlığında bulunmak	başsağlığında bulunmak
başsız bırakmak	başsız bırakmak

Tablo 3: Sosyolojik alt boyutta incelenen deyim örnekleri

Üçüncü sırada yer alan psikolojik alt boyut (%17,36), duygusal durumlar, zihinsel süreçler ve bireysel farkındalık temalarının da dilde belirgin bir biçimde temsil edildiğini göstermektedir. Bu durum, dilin yalnızca dışsal bir iletişim aracı değil, aynı zamanda bireyin iç dünyasının da yansıması olduğunu desteklemektedir. Psikolojik alt boyuttaki deyimler tablo 4'te sunulmuştur. Ancak veri setinin yoğunluğundan dolayı örnek olarak 10 adetle sınırlandırılmıştır.

başından korkmak	başım gözüm üstüne
başını duman almak	başı darda kalmak
aklını başka yere vermek	başı derde girmek
baş etmek	başıboş kalmak
başı dara düşmek	başı nâra yanmak

Tablo 4: Psikolojik alt boyutta incelenen deyim örnekleri

Dördüncü sırada yer alan pedagojik alt boyut (%6,80), 18 deyimle örneklenmektedir. Bu deyimlerin tamamı tablo 5'te sunulmuştur.

başının çaresine bakmak	dertsiz başını derde sokmak
başını vermek	sıfırdan başlamak
başını ortaya koymak	başını kurtarmak
başını kurtarmak	başını koltuğunun altına almak
baştan kara etmek	başından büyük işlere girişmek (kalkışmak)
baştan kara gitmek	ders başı etmek (yapmak)
(bir yola) baş koymak	başında torbası eksik
(birini, bir şeyi) başıboş bırakmak	başından geçmek
kargadan başka kuş tanımamak	(birini, bir şeyi) başıboş bırakmak

Tablo 5: Pedagojik alt boyutta incelenen deyim örnekleri

Daha düşük oranlarda olmakla birlikte ekonomik (%2,66), politik (%2,26), felsefi (%1,90) ve ekolojik (%1,50) alt boyutların da temsil edildiği görülmektedir. Bu alt boyutlardaki deyimlerin tamamı tablo 6'da sunulmuştur.

Ekonomik	baş aşağı gitmek	Politik	başına devlet (talih) kuşu konmak
Ekonomik	baş bulmak	Politik	başına taç etmek
Ekonomik	baş vermeyen	Felsefi	(birinin) başı için
Ekonomik	fare düşse başı yarılr	Felsefi	dünya başına yıkılmak
Ekonomik	pişmiş tavuğun başına gelmemek	Felsefi	başının gözünün sadakası
Ekonomik	işin başı	Felsefi	başıyla beraber
Ekonomik	sıçan düşse başı yarılr	Felsefi	dünyayı başına dar etmek
Politik	sandık başına gitmek	Ekolojik	baharı başına vurmak
Politik	demirbaştan düşmek	Ekolojik	başına güneş geçmek
Politik	dili (başka bir dile) çalmak	Ekolojik	suyu baştan (başından) kesmek
Politik	silah başı etmek	Ekolojik	suyun başı

Tablo 6: Diğer alt boyutlarda incelenen deyim örnekleri

Bu temaların görece düşük oranda yer alması, inceleme konusu olan dilsel materyalin daha çok insanın doğrudan yaşamsal, toplumsal ve psikolojik deneyimlerini yansıttığını; soyut, sistemsel veya çevresel temaların ise daha sınırlı bir biçimde dile girdiğini göstermektedir.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırma sonucuna göre baş deyimleri ile beden dilinin fiziksel unsurları arasında çok yüksek bir ilişki vardır. Taranan 265 deyimden %41.50'si fiziksel olarak başın beden dili açısından taşıdığı anlamı yansıtmaktadır. Ayrıca psikolojik ve sosyolojik anlamlarında da başın beden dili açısından içerdiği mesajlarla örtüşen anlamlar vardır.

Sonuç olarak, Türkçede "baş" ile oluşturulan deyimlerin yapısal ve anlamsal çeşitliliği, deyimlerin kalıplaşma derecesi, bileşenlerinin anlam ilişkisi, deyimden toplumsal ve kültürel işlevleri, tarihsel ve edebi metinlerdeki kullanımı gibi çok boyutlu dinamiklerle şekillenmektedir. Bu çeşitlilik, hem Türkçenin deyimsel zenginliğini hem de dilin kültürel ve toplumsal kodlarla nasıl iç içe geçtiğini göstermektedir. İlgili akademik çalışmalar, "baş" veya "kafa" ile kurulan deyimlerin, Türkçede bireyin toplumsal konumundan zihinsel süreçlerine, duygusal durumlarından değer ve güç göstergelerine kadar geniş bir anlam yelpazesi sunduğunu ve bu deyimlerin yapısal olarak da büyük bir çeşitlilik sergilediğini ortaya koymaktadır (Hamidov, 2006; Emiroğlu ve Çetinkaya, 2023; Özkan ve Şadiyeva 2003).

Günümüzde deyimlerin beden dili ile ilişkisi ile ilgili hâlen daha yeterli sayıda akademik çalışma yapılmış değildir. Bu alanda daha geniş kapsamlı ve daha etkili çalışmalara ihtiyaç vardır. Bu bağlamda farklı vücut bölümleri ile ilgili deyimler ve farklı sözsüz iletişim unsurları (beden dili, dış görünüş, ses tonu vs.) yapılacak çalışmalar Türkçenin zenginliğini göstermede ve dilin mecaz anlamlı unsurları ile sözsüz iletişim unsurlarının ilişkisini açıklamada önemli veriler içeren kaynaklar olarak alana hizmet edecektir.

Yapılan bu çalışma her ne kadar TDK Deyimler ve Atasözleri Sözlüğü ile yapılmışsa da, ülkemizde çeşitli yöresel ağızların deyimlerini derleyen çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmada elde edilen bulgular ışığında onlar için de yeni çalışmalar planlanmalıdır.

Deyimlerin, Türkçenin dil zenginliğini tanımada ve iletişim kurmadaki önemi açıktır. Bu alanda eğitim veren öğretmenlerin de deyimleri beden dili ilişkisinin bilincinde olarak kullanma becerilerini ve farkındalıklarını artırmaları önemlidir. Bunun için yapılacak yeni çalışmalar, hem Türkçe dersi hem de Türkçenin zengin kullanımı için, alan yazına önemli katkılar yapacaktır.

KAYNAKÇA

- Aksan, D. (2009). *Türkçenin gücü*. Bilgi Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. A., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*, 21.Baskı, Pegem Akademi Yayıncılık.
- Emiroğlu, S. ve Çetinkaya, M. (2023). Yunus Emre'nin Divanı'nda "Baş" ifadesinin farklı anlam ve kullanımları. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(4), 1517-1536.
- Ferendeci, S. Y. & Türközü, S. G. (2004). Türkçe ve Korecedeki "baş(kafa)" ve başta bulunan organ adlarıyla ilgili deyimlerin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 44(1), 93-109.
- Hamidov, H. (2006). Türkçe deyimlerin anlam özellikleri: Konuşma ile ilgili deyimler. *Türk Dünyası Dil ve Edebiyat Dergisi*, (22), 39-45.
- Helvacı, Z. C. K. (2024). Emotional conceptualization in turkish and english body idioms. *Dil Araştırmaları* 18 (34), 249-266.
- Kargı İnce, G. (2021). Deyimlerde kandırmak kavramı. *Homeros*. 4(3), 137-149.
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Journal of Social Sciences Institute*. 15, 170-189.
- Özkan, F., ve Şadiyeva, G. (2003). Somatik deyimler. *Bilig*, 24, 135-157.
- Tat, M. & Gürel, E. (2019). Türkçede beden olgusu: atasözleri ve deyimler üzerine bir içerik analizi. *Akdeniz Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, (32), 235-256.
- Varoğlu, G. (2013). Japoncada "Hara" Türkçede "Karın" sözcüğü ile oluşan deyimlerin kavramsal/anlamsal karşılaştırması.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.

XVII.ULUSLARARASI
DÜNYA DİLİ
TÜRKÇE
SEMPOZYUMU

Ahmet Turan DOĞAN*

“Oldurgan” Terimi ve Çatı Karşılığıyla İlgili Değerlendirme

Özet

Dil bilgisi araştırmaları ses bilgisi, Şekil bilgisi ve söz dizimi gibi çeşitli ana alt alanlardan oluşmaktadır. Bu alanların içerisinde de çeşitli kategoriler oluşturan alt alanlar bulunur. atı konusu da Türkçe gibi eklemeli dillerde hem Şekil bilgisinin hem de söz diziminin temel konularındandır. Çatıların özelliklerinin belirlenmesi, eklerinin tespit edilip işlevlerinin ortaya konması ve adlandırılması çatı konusunun temel inceleme alanını oluşturur. Türkçede atılar günümüze kadar farklı biçimlerde tanımlanmış, sınıflandırılmış ve adlandırılmıştır. Bu süreçte öznesine göre-nesnesine göre çatılar, geçişli-geçişsiz çatılar, etken-olgan-edilgen-dönüşlü-işteş-ettirgen-oldurgan vb. Çatılar olmak üzere pek çok çatı sınıflandırması ve adlandırması mevcuttur. Görüldüğü üzere bu sınıflandırmalarda yer alan adlandırmalardan biri de oldurgan çatıdır. Oldurgan atı ya bazı araştırmalarda hiç yer almamış ya da yer aldıysa da birbirinden farklı biçimlerde değerlendirilmiştir. Bu da söz konusu çatı türünün anlaşılmasını ve anlatılmasını zorlaştırmaktadır. Bu sebeple ekle kurulan çatılar içerisinde yer alan oldurgan çatı teriminin ve ilgili çatının içeriğinin gerçek dünya-dil dünyası ilişkisi çerçevesinde cümleye olan etkisi bakımından yeniden ele alınması, adının değerlendirilmesi gerekmektedir. Böylece söz konusu çatı, bütün dil bilgisi kurallarında olduğu gibi bir felsefi temele de oturtulmuş olacaktır. Bu çalışmada da ilgili çatı türünün, gerçek dünya ve dil dünyası arasındaki ilişki esas alınarak incelemesi yapıldı. -Ar-, -Ir-/Ur-, -Dir-/DUR-, -t- eklerinden birini alan fiillerin, yüklem olduğu cümlede hangi değişikliği yaptığı dolayısıyla cümlenin iskeletini nasıl etkilediği değerlendirildi. Buradan da ilgili çatının dil felsefesindeki karşılığına değinildi. Ardından “oldurgan” teriminin diğer çatı terimleriyle olan mantıksal ve terimsel ilişkisi dikkate alınarak söz konusu çatının hangi terimle karşılanmasının daha uygun olabileceği üzerinde duruldu. Bu değerlendirmelerle de ilgili çatı türünün dil bilgisel ve felsefi zemini oluşturularak dil bilgisi ve söz diziminin araştırılma, anlatılma ve anlaşılma süreçlerine katkıda bulunmak hedeflendi.



ANAHTAR
KELİMELER

Türkçe, Dil bilgisi, atı, Oldurgan.

* Do. Dr., Harran Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, ahmetturannog-an@gmail.com

Evaluation of the Term “Oldurgan” and It is Voice Meaning

Abstract

Grammar research consists of several main subfields, such as phonology, morphology, and syntax. Within these fields, there are subfields that form various categories. The topic of voice is a fundamental topic of both morphology and syntax in agglutinative languages like Turkish. Identifying the characteristics of voices, identifying their suffixes, revealing their functions, and naming them constitute the fundamental study area of voice. Voices in Turkish have been defined, classified, and named in various ways to date. Numerous voice classifications and namings have emerged throughout this process, including voices based on subject and object, transitive and intransitive, active, passive, reflexive, reciprocal, causative, and transitive, among others. As can be seen, one of the names included in these classifications is the transitive voice. The transitive voice is either completely absent from some studies or, if present, is evaluated in different ways. This makes understanding and describing this type of voice difficult. Therefore, the term “oldurgan” (transitive), which is among the structures established by the suffix, and the content of the relevant structure need to be reconsidered in terms of its impact on the sentence within the framework of the real-world-linguistic world relationship, and its name needs to be evaluated. Thus, the structure in question will be grounded in a philosophical foundation, as is the case with all grammatical rules. This study examines the relationship between the real world and the linguistic world. The changes that verbs taking the suffixes *-Ar-*, *-Ir-/Ur-*, *-Dir-/DUr-*, *-t-* make in the sentence they predicate, and thus how they affect the sentence structure, are evaluated. The corresponding structure of the relevant structure in the philosophy of language is then addressed. Then, considering the logical and terminological relationships of the term “oldurgan” (transitive) with other structure terms, the most appropriate term for the structure in question is discussed. These evaluations aim to establish the grammatical and philosophical basis of the relevant structure and contribute to the research, explanation, and understanding of grammar and syntax.



KEYWORDS

Turkish, Grammar, Voice, Transitive.



Giriş

Çatı terimi günümüze kadar çeşitli biçimlerde değerlendirilmiştir. Genel değerlendirme, yüklem olan kılış fiilinin özne ve nesne ile olan ilişkisi (Banguoğlu, 2004; Boz, 2015; Ediskun, 2010; Eker, 2017; Emre, 1945; Ergin, 2009; Gencan, 1979; Korkmaz, 2009) veya sadece özne ile olan ilişkisi (Ekinci Çelikpazu ve Börekçi, 2018; Erkman Akerson, 2007; Üstünova, 2024; Yücel, 2011) üzerindedir. Ancak, çatıyı cümlenin tüm öğeleriyle fiil ilişkisi olarak ele alan araştırmacılar da vardır (Delice, 2024; Doğan, 2024; Sebzeçioğlu, 2021). Çatının yüklem yönettiği cümledeki asgari öğeleri, öğelerin gerekliliklerini, özelliklerini belirlemesi göz önünde bulundurulursa yüklem tüm öğelerle ilişkisinin çatı olarak değerlendirilmesi daha uygun görülmektedir. Doğan'ın (2024, s. 138) da ifade ettiği gibi çatı kurulumu, cümlenin iskeletinin oluşmasıdır. Çatının iskeletine de yüklem özellikleri ve anlamı karar vermektedir.

Çatının ne olduğu gibi hangi çatıların bulunduğu da araştırmacılar tarafından birlik sağlanmış bir konu değildir. Çatının farklı yönlerden ele alınması bu durumu ortaya çıkarmıştır. Söz konusu birliğin sağlanamadığı çatı konularından biri de oldurgan çatıdır. Araştırmacılar, çalışmalarında bu çatıya ya hiç yer vermemiş ya ettirgen çatı başlığı altında değinmiş ya da ayrı bir başlıkta ele almıştır. Türkiye Türkçesinde çatı konusu ele alan Yücel, kendisine gelene kadar araştırmacıların oldurgan çatıya yer verip vermediğini şöyle tabloşturmuştur (2011, 272-273):

Hatipoğlu, 1978	Vardar, 1980	Topaloğlu, 1989	Koç, 1992	Korkmaz, 1992
-	(örneksiz) uyut-, uçur-, öldür-	çıkart-, gider- // yedir-, konuşdur-, bildir- // duyur-, yatır- // akıt-, ürküt- // uyut-, ağlat- kopar-, bitir-, ağart-	-	-

Tablo 1. 2011 Yılına Kadar Dil Bilgisi Terimleri Sözlüklerinde Oldurgan Çatı

Deny, 1941	Emre, 1945	Ergin, 1972	Bilgegil, 1982	Zülfikar, 1969	Banguoğlu, 1974	Gencan, 1979	Aksan, 1972	Şimşek, 1987	Ediskun, 1992
-	-	-	oldur- gan uyut-, sarart-, korkut-, güldür-, sızdır-, daldır-, uçur-, taşır-, çıkart-	-	Ayrı bir başlık olarak yok. Ettiren görünüşü altında olduran görünüşü olarak: <i>güldür-, durdur-, söndür-, yaptır-</i>	Ayrı bir başlık olarak yok. Geçişli çatı altında oldurgan olarak: <i>üşüt-, yatır-, öttür-, daldır-</i>	-	-	Ayrı bir başlık olarak yok. Geçişli çatı altında oldurgan olarak: <i>erit-, ürküt-, bindir-, doldur-</i>

Tablo 2. 2011 Yılına Kadar Dil Bilgisi Kitaplarında Oldurgan Çatı

2011 yılı ve sonrasındaki oldurgan çatı durumu ise şöyle tablolaştırılabilir:

Yücel, 2011, s. 293	Kara, 2016	Terbish, 2019, s. 94	Delice, 2024, s. 105	Ekinci Çelikpazu ve Börekçi, 2018	Üstünova, 2024	Boz, 2015	Karaağaç, 2019	Eker, 2017
oldurgan: <i>artır-, bıktır-, büyüt-, çıklar-, don- dur-, indir-, oturt- vb.</i>	oldurgan: <i>büyüt-, durdur-, pişir-, uçur-, ulaştır-, uyut- vb.</i>	Oldurgan anlamı çatı saymıyor.	oldurgan: <i>uyut-, ağlat-, yedir-, kaçır-, güldür-, çalıştır-</i>	oldurgan	-	-	-	-

Tablo 3. 2011 Yılı ve Sonrasında Çeşitli Çalışmalarda Oldurgan Çatı

Oldurgan çatının çalışmalarda ele alınıp alınması yanında nasıl ele alındığı da farklılık arz eder. Gençan, geçişsiz fiillerin ekle çatı değiştirmesini oldurgan olarak ifade eder. Ona göre geçişsiz bir fiil, kök veya gövdesine gelen *-t, -ir, -tir(-dir)* eklerinden birisiyle geçişli olur ve bu fiillere de *oldurgan* fiil denir: *üşü-t, yat-ır-, öt-tür-, dal-dır-*. Bunların yanında, *tüket-, aldat-, kirlat-, avut-, öğret-, donat-* gibi fiillerin *l'siz* kökü kullanılmadığı için bunların oldurgan değil, geçişli olduğunu belirtir (1979, s. 331). Bilgegil, nesnelere göre çatılar başlığı altında "aslında geçişsizken, özel ekler getirilerek geçişli hâle sokulmuş fiiller, bu çerçeveye girer." açıklamasını yapar ve *uyutuyor, uyandırılm, bıktırdınız* kullanımlarını oldurgan çatıya örnek olarak verir (2009, s. 267-268). Banguoğlu, geçişsiz fiillerden gelen ettiren görünüşündeki fiillerin diğerlerinden farklılık taşıdığını belirtir. Ona göre bunlarda üst kimse, kimi hâlinde görülen alt kimsenin bir durum veya oluşa geçmesine vesile olduğu için ettirmek değil, oldurmak söz konusu olabilir: *Kadın beni güldürdü. Şoför arabayı durdurdu. Odacı ışıkları söndürdü. Fırsatı kaçırmayınız. Bu yolu kısaltacaklar.*" (2004, s. 418). Ediskun, geçişsiz fiillerin *-(i)t-, -dir-, -ir-* fiilden fiil türeten eklerle çatı değiştirip geçişli olduğunu, bu geçişli fiillere de *neden ve aracı olan* anlamında oldurgan fiiller dendiğini belirtir: *eri-t-, ürk-ü-t-, bin-dir-, doy-ur-, bit-ir-* (2010, s. 221-222). Vardar, oldurgan çatıyı geçişli değilken bir ek kullanılarak geçişli hâle getirilen çatı olarak tanımlar ve oldurgan fiile de *uyut-, öldür-* fiillerini örnek olarak verir (2002, s. 150). Terbish, pasif fiil köküne ettirgenlik ekinin getirilerek aktif, geçişli fiilin türetilmesine *oldurganlaştırma*, pasif fiilin bu süreçten geçmesine de *oldurganlaşma* adını vermiştir (2019, s. 94). Yine Terbish, oldurgan çatıların *sağlamak* anlamlı (... anahtarı cebime indirdim.) ve *sebepl olmak* anlamlı (Görür görmez ağrı başımı döndürdü.) olmak üzere iki anlam ve biçimde oluştuğunu da belirtir (2019, s. 95-99). Ekinci Çelikpazu ve Börekçi de oldurgan çatıda *oldurma/olmasına sebep olma/olmasına vasıta olma* durumu varken ettirgende *yaptıran/yapmasını sağlayan/yapmasına vasıta olan* bir durumun olduğunu ve bu ikisinin durumunun *olma/kılma* fiilleri farkından kaynaklandığını belirtir (2018, s. 699-700).



Yukarıda verilen oldurgan çatı değerlendirmelerinin yanında, söz konusu çatıyla ilgili farklı değerlendirmeler de yapılmıştır. Bu konuda Topaloğlu, "Öznenin, fiilin belirttiği işin yapılmasına sebep olduğunu gösteren çatı olarak Türkçede bu çatı, geçişsiz veya geçişsiz anlamı taşıyan fiillerle bazı geçişli fiillere -Ar-, -Ir-, -Dir-, -(I)t- eklerinden birinin getirilmesiyle kurulur." değerlendirmesini yapmıştır (1989, s. 112, aktaran Yücel, 2011, s. 294). Yücel, genellikle geçişsiz fiillerden -Ar-, -Dir-, -Ir-, -(I)t- ekleriyle kurulan ve öznenin nesne üzerinde doğrudan etkili olduğu, yönelme hâlinde ("aracılığıyla") işlevinde bir başka kişinin cümleye katılmadığı çatıyı oldurgan olarak nitelemiştir (2011, s. 295). Kara da oldurganlık çatı eklerini değişiklik işlevleriyle ele almıştır. Ona göre söz konusu ekler şu işlevleri yerine getirir:

1. Geçişsiz-dönüştürücü veya geçişsiz-oluş fiil gövdelerini yapma anlamıyla geçişli-kılış fiillerini dönüştürür:

Köylüler köye ulaştı. (geçişsiz-dönüştürücü)

Köylüleri köye ulaştır-dı. (geçişli-kılış)

Yemek pişti. (geçişsiz-oluş)

Zülal yemeği piş-ir-di. (geçişli-kılış)

2. Hareket bildiren geçişsiz-etken çatılı fiil gövdelerini geçişli-kılışa çevirir:

Şoför durmamış. (geçişsiz-etken)

Şoförü dur-dur-mamış. (geçişli-kılış)

3. Sıfır biçimbirimli edilgen fiilleri geçişli-kılış fiillerine çevirir:

Araba durmamış. (geçişsiz-edilgen)

Arabayı dur-dur-mamış. (geçişli-kılış)

4. Tek eyleyenleri fiilleri kılış fiillerine dönüştürerek ihtiyaç duyulan öge sayısını ikiye çıkarırlar:

Görmeyeli ne kadar büyümüşsün. > Zeynep'i en zor şartlarda ben büyü-t-tüm.

5. Yapan özneli ve nesne alamayan fiillere gelerek geçişsiz-etken çatıdaki özneyi eyleme konu olan nesne şekline, geçişli-kılış fiil tabanındaki özneyi de aracı eyleyene dönüştürür:

Biraz sessiz olun, çocuğu yeni uyuttum. (Uyutan: ben; uyuyan: çocuk)

6. Fiilin ardı ardına veya sıklıkla yapıldığını ifade eder:

Dünya işleri, koş-uş-tur-uyorum işte!

7. Art arda tekrar eden hareket fiillerinin çabucak, çok hızlı bir şekilde gerçekleştiğini belirtirler:

Lalayı karakola koş-tur-dular.

8. Kalıplaşarak atasözleri ve deyimlerin oluşmasında görev alırlar:

Dadan-dır-ma kara gelin, dadanırsa yine gelir. (2016, s. 1206-1208)

Delice, anlam bakımından geçişli olan, ancak yapıca nesneyi cümleye alamayan fiillerin *-t, -r, -tır* eklerinden birini alıp anlam bakımından öznenin içinde olan nesneyi başka bir nesne olarak yüzey yapıya getirmesini ve cümleye almasını oldurgan çatı olarak tanımlar: *Kim ona yan bakarsa kemiklerini kırar, anasını ağlatırım.*" (2024, s. 105). Böylece, Delice'nin de genelden farklı bir oldurgan çatı tanımlaması yaptığı görülür.

İlgili çatının işlevinin açıklanmasının yanında bazı çalışmalarda oldurgan teriminin kelime anlamında da yola çıkılarak oldurgan çatıyla ilgili *olduran/olmasına sebep olan/olmasına vasıta olan* (Ekinci Çelikpazu ve Börekçi, 2018, s. 699), *neden ve aracı olan* (Ediskun, 2010, s. 221), *olur hâle getiren* (Kara, 2016, s. 1205) değerlendirmeleri de yapılmıştır.

Genel olarak verilen çalışmalarda oldurgan çatı ettirgen çatıdan ayrılırken geçişsiz fiillerin geçişli yapıldığı, olma bildiren fiillerin kılma/yapma bildirir hâle getirildiği ifade edilmiştir. Bazı araştırmacılar ise oldurgan çatının bundan farklı olduğunu veya sadece bundan ibaret olmadığını belirtir. Yukarıda belirtilen sebeplerle ilgili çatının adı da *oldurgan* terimiyle karşılanmıştır. TDK'nin Güncel Türkçe Sözlük'ünde *oldurmak* kelimesi için buna paralel olarak *olmasını sağlamak* anlamının verildiği görülür (Erişim tarihi: 21.10.2025). Oldurgan çatı ekleri, dönüşlü kılış fiilinin yüklem olduğu cümlelerde yükleme getirilerek özneyle beraber aynı şey olan nesnenin çıkarılmasını, bir anlamda nesne üzerinde bir işin oldurulmasını sağlar. Ancak bu oldurma işi olma>yapma yönünde değildir. Yani, olma bildiren fiillerin yapma bildirir hâle getirilmesi değildir. Bu sebeple ilgili çatının adının değerlendirilmesi ve anlam alanının gözden geçirilmesi gerekmektedir.

1. İnceleme

Oldurgan çatı, Türkçenin dilbilgisi çalışmalarında az oranda kabul gören, kabul gördüğü zaman da birbirine benzer biçimlerde pek tanımlanmayan bir çatıdır. Bu sebeple, onu kabul eden araştırmacıların bir kısmı oldurgan çatıyı öznesi bakımından çatılar başlığı altında, bazı araştırmacılar ise nesnesi bakımından çatıları başlığı altında ele almıştır. Delice, ise bunlardan farklı olarak çatı kurgusunu tüm öğeler üzerinden değerlendirip eksiz çatılar ve ekle kurulan çatılar olmak üzere iki temel başlık belirlemiş ve oldurgan çatıyı da ekli çatılar başlığı altında ele almıştır (2024, s. 105).

Oldurgan çatı değerlendirmeleri genellikle geçişsiz fiilin geçişli yapılması üzerine kurulduğu için söz konusu çatının da genellikle nesnesi bakımından çatılar içinde değerlendirilmesini beraberinde getirmiştir. Bu değerlendirme doğru olabilir mi? Bu konuda kılış-oluş fiili ayırımına dikkat etmek gerekir. Kılış-oluş fiili meselesini *asıl fiilde varlık ilgisi* bakımından ele alan Delice, cümle içinde kullanılabilmesi için onu gerçekleştiren varlığa ihtiyaç duymayan fiilleri oluş fiili, gerçekleşmesi için ise bir varlığa ihtiyaç duyan fiilleri ise kılış fiili olarak nitelendirmiştir (2024, s. 81). Delice, fiillerin kılış-oluş durumunun ise eklerle değişebileceğini belirtir ve bu konuyu da *asıl fiilde görüngü* başlığı altında verir. Ona göre görüngü, aslen çatı eki olan bazı eklerin fiil kök veya gövdelerine gelerek onun tabanındaki anlamda yaptığı değişikliklerdir ve bu durum çatı kategorisi dışındadır. Böylece oluş fiili kılış fiiline, kılış fiili de oluş fiiline çevrilebilmektedir. Bu yapılan işe de *oluşlama* veya *kılışlama* denir: *bit- > bitir-, piş- > pişir-; çöz- > çözül-, büz- > büzüş- vb.* (2024, s. 105-106). Dolayısıyla oluş bildiren bir fiilin

-Ar-, -Ir-/Ur-, -Dir-/DUr-, -t- eklerinden birini alarak kılış bildirir hâle gelmesi, kılış fiillerinin aldığı eklerle yüklem özelliklerinin dolayısıyla da cümle kurma şeklinin değişmesi farklı durumlardır. Bunun yanında, fiillerin temelde geçişli-geçişsiz olarak ele alınıp nesnenin ön plana çıkarılması, daha sonra belli durumlarda buna öznenin dahil edilmesi, yer tamlayıcısı ve zarf tümlecini ise tamamen konu dışı bırakılması cümle bütünlüğü ve cümleye katılan öğelerin gerekliliği açısından eksiktir. Bu sebeple fiillerin temelde geçişli-geçişsiz olarak değil, kılış-oluş olarak değerlendirilmesi daha uygun görünmektedir. Gerçek hayatı örnek olan insanoğlunun gerçekleşmesi için yüzey yapıda bir özneyi gördüğü, bildiği, düşündüğü fiiller kılış, gerçekleşmesi için yüzey yapıda bir özne görmediği, bilmediği, tasavvur edemediği fiiller ise oluş fiilleri olarak değerlendirilebilir. Bu açıdan bakıldığında oldurgan çatının geçişsiz fiilleri geçişli yaptığı açıklaması ve oluş ifade eden fiillerin olmasının sağlanması düşüncesinden ortaya çıkan *ol-dur-gan* ifadesi eksik kalmaktadır. Çünkü geçişsiz fiillerin geçişli yapılması ifadesinin büyük bir kısmı yukarıda da ifade edildiği gibi oluş fiillerinin kılış fiiline çevrilmesi, daha az bir kısmı ise çatı konusuna giren örneklerdir. Bunlara şu cümlelerde kullanılan yüklemelerin oluşturduğu yapılar örnek olarak verilebilir:

Ali soruları çözdü. (çöz-geçişli kılış fiilinin yüklem olup meydana getirdiği **geçişli çatı**)

Sorular çözüldü. (çöz-kılış fiilinin -l- eki ile genişletilerek kurduğu **edilgen çatı**)

Buzlar çözüldü. (çöz-kılış fiili, -l- eki ile genişletilerek kendiliğinden olduğu ifade edilen oluş fiiline dönüştürülür. Çatı olarak ise *olgan* çatı değerlendirmesi yapılabilir.)

Kuş öldü. (Bir oluş çerçevesinde meydana gelen öl-fiilinin oluşturduğu *olgan* çatı olarak değerlendirilebilir.)

Kuşu öldürdü. (öl- oluş fiilinin -dür- ekiyle genişletilerek kılış fiiline çevrilmesi sonucunda *öldürdü* yüklemine meydana getirdiği geçişli çatı.)

Ali eve gitti. (*git*- yerseme-kılış fiilinin oluşturduğu **yerseme çatı**. *Git*- fiili aynı zamanda içsel bir dönüşlülük de taşır, ancak bu çatıya yansımaz.)

Ali bisikletindeki arızayı giderdi. (*git*- yerseme-kılış fiilinin -er- eki ile geçişli-kılış fiili hâline getirilmesi. Dolayısıyla diğer çatı değişimlerinde olduğu gibi kılış fiili üzerinde değişiklik yapıp cümleye müdahale edilmesi oldurgan olarak nitelenen çatıyı oluşturur.)

Yukarıdaki örneklere bakıldığında son cümlenin çatı bakımından diğerlerinden farklı olduğu görülür.

Oldurgan çatının ettirgen çatıyla bir tutulduğu, onun içinde değerlendirildiği çalışmalar da vardır. Bazı araştırmacılar da oldurgan çatının ettirgen çatıdan bariz bir farklılık taşıdığını dile getirmiştir. Bu konuda Yücel, oldurgan çatıların geçişli fiillerle kurulan örneklerinin olduğunu, bunların *yaptırma* değil, yapma ifade ettiğini; çünkü bunlarda öznenin başkasının olmadığını ifade etmiştir: *konuyu değiştirdim; önergeyi bekleteceklermiş; çocuk, oyuncak be-beğini giydiriyor.* Bunun yanında, *kadın, çocuğu dışarı çıkardı ve kadın, çocuğu yatağına yatırdı* cümlelerinde *kadın* kelimesinin özne, *çocuk* kelimesinin ise nesne olduğunu ifade ederek bunların da ettirgen değil, oldurgan çatıya ait olduğunu belirtir (2011, s. 294).

Demircan, *oldurgan* konusunu ayırmasa da *ettirgenliklerin* aynı olmadığını belirtir ve altı tür ettirgenlik verir:

1. Sözlüksel ettirgen: doğrudan etkileme (yak-),
2. Sağla- / neden ol- türü ettirgen,
3. Ettirilme: aracı yapan (yürü-t-)
4. Ettirilme: aracı ettiren: yaptıran (yürü-t-tür),
5. Üst-ettiren: yaptıran / yaptırtan (yürü-t-tür),
6. Zorlayan: yaptırtıran (2003, s. 19).

Demircan'ın da ettirgen cümlelerin birbirine benzemediğini gördüğü ve bunları kategorilere ayırdığı görülür. Bunlar içerisinde 2. ve 3. maddelerin *oldurgan* çatıları işaret ettiği açıktır. Kara da *oldurgan* çatıyla ilgili yaptığı işlev değerlendirmesinin ilk üç maddesinde geçişsiz > geçişli değişimi dışında işlevlerden bahseder. Ona göre "1. *Geçişsiz-dönüştürme* veya *geçişsiz-oluş* fiil gövdelerini yapma anlamıyla *geçişli-kılış* fiillerine dönüştürür: *Köylüler köye ulaştı.* (geçişsiz-dönüştürme), *Köylüleri köye ulaştır-dı.* (geçişli-kılış), *Yemek pişti.* (geçişsiz-oluş), *Zühal yemeği pişir-di.* (geçişli-kılış); 2. *Hareket* bildiren *geçişsiz-etken* çatılı fiil gövdelerini *geçişli-kılış* çevirir: *Şoför durmamış.* (geçişsiz-etken), *Şoförü dur-dur-mamış.* (geçişli-kılış) (2016, s. 1206-1207). Görüldüğü üzere Kara da *oldurgan* çatının geçişsiz fiili geçişli fiil yapma yani *oldurma* işlevi dışında işlevlerinin bulunduğu belirtmiştir. Delice ise zaten konuyu hiç geçişsiz > geçişli meselesinden ele almamış, derin yapıdaki anlamı bakımından dönüştürme fiillerinin bazı ekleri alarak içindeki nesneyi başka bir nesne olarak dışarı çıkarma işini *oldurgan* çatı olarak değerlendirmiştir (2024, s. 105). *Oldurgan* çatının geçişsiz>geçişli değişimi olmadığı, olma bildiren fiilleri yapma bildirir hâle getirmediği anlaşılmaktadır. Sonuç olarak, *oldurgan* çatının işlevini, derin yapıda dönüştürme-kılış fiillerinin yüklem olduğu cümlelerde öznenin içinde bulunan nesnenin yüklem olan fiile -Ar-, -Ir-/Ur-, -Dir-/DUR-, -t- eklerinden uygun olan getirilerek nesnenin aynı veya başka bir isim olarak yüzeyle çıkarılması olarak tanımlayabiliriz. *Oldurgan* çatı işlevinin yanında "oldurgan" terimini de açıklık değerlendirmek gerekir. "Oldurgan" terimi, *ol-* fiili kökünden gelir ve söz konusu fiil günümüz Türkçesinde genellikle *oluş* ifadesi için kullanılır. "Hasta oldu.", "Meyveler oldu.", "Çocuk oldu." bunlardan bazılarıdır. Diğer çatı adlandırmalarında kullanılan *et-* fiili de *ettir-* hâliyle bir işi havale etme yöntemiyle yaptırmak için kullanılır ve bu özelliğiyle de söz konusu çalışmada ele alınan çatıyı karşılamaz. Çünkü, ettirgen çatılı cümlelerde yüklem ifade ettiği iş birisi tarafından başka birine yaptırılır. Cümlenin yüzey yapıda bir öznesi vardır. O da işin yapılmasını havale edendir. Derin yapıda bir öznesi daha bulunur ancak bu öge yüzey yapıda cümleye +A+ eki olarak girer. Dolayısıyla cümledeki işten derece farkıyla iki kişi sorumludur:

Ali camı kırdı. > Arkadaşı, Ali'ye camı kırdırdı.

Ali ağacı kesti. > Arkadaşı, Ali'ye ağacı kestirdi.

Ali çantayı taşıdı. > Arkadaşı, Ali'ye çantayı taşıttı.

Bu çalışmada ele alınan çatıda ise derin yapıda dönüştürme olan bir fiilin yüklem olduğu cümlede özne içinde olan nesne, yüklem olan fiile -Ar-, -t-, -Dir-/DUR- eklerinden biri getirilerek aynı veya farklı bir nesne olarak yüzeyle çıkarılır, bu durumda da cümleye bir nesne eklenmiş olur.

Bir anlamda dönüşlü çatının tersi yapılıdır:

Ali çimdi. > Annesi Ali'yi çimdirdi.

Ali yürüdü. > Annesi Ali'yi yürüttü. / Ali çocuğu yürüttü.

Ali durdu. > Annesi Ali'yi durdurdu. / Ali kendini durduramadı.

Yukarıda belirtilen çatı farklılıklarında da görüldüğü gibi oldurgan çatıyı *ol-* fiil kökünden gelen bir terimle adlandırmak onun *olma* ifade eden bir fiili *yapma* ifade eden bir fiile çevirdiği fikrinden hareketlidir. Bu sebeple, söz konusu çatı değerlendirilirken *olduran/olmasına sebep olan/olmasına vasıta olan/olur hâle getiren* açıklamaları yapılmıştır. Ettirgen veya oldurgan çatının işlevlerinden bahsedilirken *olma bildiren geçişsiz fiillerin yapma bildiren geçişli fiillere çevrilmesi* değerlendirmesi de bu sebeple yapılır. Türkçede daha fazla terim karmaşasına yol açmamak için tarafımızca yeni bir terim önerisi yapılmayacaktır. Ancak, ilgili çatının kökünde yer alan *ol-* fiilinin “Ben öğretmen **oldum**. Ben iyi polis **olayım**, sen de kötü polis **ol**.” ve “Ve bu kitâb on bâb üzre tasnif **olındı**.” (Âşık Paşa, 2000, s. 9/4) cümlelerinde olduğu gibi iş yapmayı gerektiren bir fiil; yani, kılış fiili olarak değerlendirilmesi gerekir. Dolayısıyla özne içindeki nesneyi dışarı çıkaran bir çatı olarak iş yapma gerekliliği de ortaya konmuş olur.

Sonuç

Bir dil bilgisi terimi olarak “oldurgan” kelimesi ve çatı karşılığı bu çalışmada değerlendirilmiştir. Değerlendirme neticesinde oldurgan çatıyı oluşturan *-Ar-, -Ir-/Ur-, -Dir-/DUR-, -t-* eklerinden birinin yüklem olan dönüşlü-kılış fiillerine gelerek öznenin içinde bulunan nesneyi aynı veya değiştirilmiş bir nesne olarak dışarı çıkardığı ve böylece cümlenin asgari ögesi hâline getirdiği görülmüştür:

Ayşe koştu. > Ayşe çocuğu koşturdu.

Ali durdu. > Ali arabayı durdurdu.

Ali yürüdü. > Ali kardeşini yürüttü.

Cümlenin öge sayısı ve yapısında değişiklik oluşturan bu durumun bir çatı adıyla karşılanması gerekmektedir. Bu sebeple, dil bilgisinde dönüşlü çatı kabul ediliyorsa, dönüşlü çatının tam tersi olan oldurgan çatının da kabul edilmesi dil gerçekliğiyle daha uyumludur.

Oldurgan çatı kimi çalışmalarda ettirgen çatı içinde verilmiştir. Ettirgen çatı işi başka birine havale edip yaptırmayı karşılar. Dolayısıyla, böyle çatılarda cümle şöyle olur: *Ali odunları Ahmet'e kırdırdı*. Oldurgan çatıda ise iş başkasına havale edilmez. İş yapan kişi, eylemi yapabilecek ancak yapmayan, yapamayan birine yardımcı olur. Bir nesne üzerinde eylemi gerçekleştirir, gerçekleşmesini sağlar, gerçekleşmesine yardımcı olur.

Söz konusu çatı için öteden beri kullanılan “oldurgan” kelimesiyle ilgili de değerlendirme yapılmıştır. Diğer çatı adlandırmalarından farklı olan “oldurgan” ifadesi temel olarak *ol-dur-gan* yapısından meydana gelen ve genel olarak “olur hâle getiren, olmasına vasıtan olan/olmasını sağlayan” anlamlarında düşünülmüştür. Buradaki temel hareket noktası, *olma* ifadesinin *yapma* ifadesine dönüştürülmesi olmamalıdır. Çünkü, söz konusu çatıda oluş fiilleri kılış fiiline çevrilmez. Dönüşlü çatının tersi olarak kılış ifade eden kendinden dönüşlü fiillerin yüklem olduğu cümlelerde öznenin içindeki nesne dışarı çıkarılır.

Dolayısıyla kılış fiili yapılmaz. Zaten kılış olan bir fiil farklı bir ifade için kullanılmış olur. Bu sebeple onca terim kargaşası içinde yeni bir terim önerisi yapmak yerine *ol-* fiili kökünün “Ben öğretmen oldum. Ben iyi polis olayım, sen de kötü polis ol.” cümlelerinde olduğu gibi iş yapmayı gerektiren bir fiil; yani kılış fiili olarak değerlendirilmesi daha uygun olur. Böylece, oluş fiilinin kılış fiiline çevrildiği düşüncesinin de önüne geçilir.

KAYNAKÇA

- Aksan, D. (1972). Sözcük türleri II. Türk Dil Kurumu.
- Âşık Paşa (2000). Garib-nâme. (Haz. K. Yavuz). Türk Dil Kurumu.
- Banguoğlu, T. (1974). Türkçenin grameri. Türk Dil Kurumu.
- Banguoğlu, T. (2004). Türkçenin grameri. Türk Dil Kurumu.
- Bilgegil, M. K. (1982). Türkçe dilbilgisi. Dergâh.
- Bilgegil, M. K. (2009). Türkçe dilbilgisi. Salkımsöğüt.
- Boz, E. (2015). Türkiye Türkçesi biçimsel ve anlamsal işlevli biçimbilgisi (tasnif denemesi). Gazi.
- Delice, H. İ. (2024). Sözcük türleri. Asitan.
- Demircan, Ö. (2003). Türk dilinde çatı. Papatya.
- Deny, J. (1941). Türk dili grameri (Osmanlı lehçesi). (Çev. Ali Ulvi Elöve). Maarif Vekâleti.
- Doğan, A. T. (2024). Fiilde çatı mı, cümlede çatı mı?. Doğu Türkçesinden batı Türkçesine bir ömür: Prof. Dr. Bilâl Yücel armağanı içinde (s. 137-148). Paradigma.
- Ediskun, H. (1992). Türk dilbilgisi. Remzi.
- Ediskun, H. (2010). Türk dilbilgisi. Remzi.
- Eker, S. (2017). Çağdaş Türk dili. Grafiker.
- Ekinci Çelikipazu, E. ve Börekçi, M. (2018). Orta öğretim onuncu sınıf öğrencilerinin fiil çatısı ile ilgili kavram yanılgıları. Turkish Studies Educational Sciences, 13(27), 661-702. 10.7827/TurkishStudies.14510
- Emre, A. C. (1945). Türk dilbilgisi. Cumhuriyet.
- Ergin, M. (1972). Türk dil bilgisi. İÜEF.
- Ergin, M. (2009). Türk dil bilgisi. Bayrak.
- Erkman Akerson, F. (2007). Türkçe örneklerle dile genel bir bakış. Multilingual.
- Gencan, T. N. (1979). Dilbilgisi. Türk Dil Kurumu.
- Kara, F. (2016). Oldurganlık ve ettirgenlik çatı eklerinin işlevleri. Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 5(3), s. 1204-1215.
- Karaağaç, G. (2019). Türkçenin dil bilgisi. Akçağ.
- Koç, N. (1992). Açıklamalı dilbilgisi terimleri sözlüğü. İnkılâp.
- Korkmaz, Z. (1992). Gramer terimleri sözlüğü. Türk Dil Kurumu.
- Korkmaz, Z. (2009). Türkiye Türkçesi grameri (şekil bilgisi). Türk Dil Kurumu.
- Sebzecioğlu, T. (2021). Dilbilim kavramlarıyla Türkçe dilbilgisi. Kesit.
- Şimşek, R. (1987). Örneklerle Türkçe sözdizimi. Kuzey Gazetecilik.
- Terbish, B. (2019). Türkiye Türkçesi ve çağdaş Moğolcada çatı. Türk Dil Kurumu.
- Topaloğlu, A. (1989). Dil bilgisi terimleri sözlüğü. Ötüken.
- Üstünova, K. (2024). Eylem işletimi. Sentez.
- Vardar, B. (2002). Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü. Multilingual.
- Yücel, B. (2011). Türkiye Türkçesinde fiil çatıları. Türk gramerinin sorunları içinde (s. 268-313). Türk Dil Kurumu.
- Zülfikar, H. (1969). Yabancılar için Türkçe dersleri-dilbilgisi. A.Ü. Türkçe Kursu.

XVII.ULUSLARARASI
DÜNYA DİLİ
TÜRKÇE
SEMPOZYUMU

Ahmet Zeki **GÜVEN***, Yusuf **AĞIRMAN****

**Çok Dilli Öğrenme Ortamlarında Türkçenin Yabancı Dil Olarak
Öğretiminin Dinamikleri**

Özet

Bu çalışmada küreselleşme ve artan göç hareketlerinin etkisiyle giderek daha sık karşılaşılan çokdilli öğrenme ortamlarında Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin dinamiklerini ele almaktadır. Farklı ana dil ve kültürel arka plana sahip öğrencilerin aynı sınıfta bir araya gelmesi, öğretim sürecine hem zenginlik hem de çeşitli zorluklar kazandırmaktadır. Çok dillilik, bireylerin veya toplulukların birden fazla dil ile iletişim kurma kapasitesidir; çok dilli öğrenme ortamları ise bu dilsel kaynakların öğretim bağlamında yönetildiği ortamları ifade eder. Çokdillilik, öğrencilerin sınıf içi iletişimde ortak bir aracı dil bulunmamasına, dil öğrenme hızlarında farklılıklara ve kültürlerarası uyum sorunlarına yol açabilmektedir. Bununla birlikte, çokdilli ortamlar, öğrenenlerin farklı bakış açılarını paylaşmasına, kültürlerarası etkileşim yoluyla öğrenme motivasyonlarının artmasına ve işbirlikçi öğrenme becerilerinin gelişmesine de imkân tanımaktadır. Çalışmada, çokdilli sınıflarda Türkçe öğretimi etkileyen pedagojik, sosyokültürel ve psikolojik faktörler incelenmekte; öğretim yöntemleri, materyal tasarımı ve öğretmen yeterlikleri bağlamında karşılaşılan sorunlar tartışılmaktadır. Alan yazından elde edilen bulgular ve öğretmen deneyimleri ışığında, çokdilli ortamlarda etkili öğrenme süreçleri için teknoloji destekli öğretim, görsel materyal kullanımı, oyunlaştırma, drama ve grup çalışması gibi yöntemlerin öne çıktığı görülmektedir. Sonuç olarak, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde çokdilli sınıf yapılarının dikkate alınması; ders içeriklerinin çeşitlendirilmesi, kültürel referansların ortaklaştırılması ve öğretmenlerin bu alanda özel olarak yetiştirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Bu bağlamda çalışma hem kuramsal hem de uygulamalı boyutta çokdillilik olgusunun Türkçe öğretimine yansımalarını irdelemekte ve öğretim süreçlerine yönelik somut öneriler sunmaktadır.



**ANAHTAR
KELİMELER**

Çok dilli öğrenme, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, Yöntem ve teknikler.

* Doç. Dr., Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ahmetzekiguven@hotmail.com

** Bağımsız Araştırmacı, yusufagirman@hotmail.com



The Dynamics of Teaching Turkish as a Foreign Language in Multilingual Learning Environments

Abstract

This study examines the dynamics of teaching Turkish as a foreign language in multilingual learning environments, which have become increasingly common as a result of globalization and rising migration flows. The coexistence of students with diverse linguistic and cultural backgrounds within the same classroom adds both richness and various challenges to the instructional process. Multilingualism may lead to the absence of a shared lingua franca in classroom communication, differences in language acquisition rates, and issues of intercultural adaptation. Multilingualism refers to the ability of individuals or communities to engage in communication through multiple languages, whereas multilingual learning environments pertain to contexts in which these linguistic resources are systematically utilized and managed within the framework of educational practices. However, multilingual settings also provide opportunities for learners to share different perspectives, enhance their motivation through intercultural interaction, and develop collaborative learning skills. The study explores the pedagogical, sociocultural, and psychological factors influencing the teaching of Turkish in multilingual classrooms, and discusses the challenges encountered with respect to instructional methods, material design, and teacher competencies. Based on findings from the literature and teacher experiences, it is observed that technology-enhanced instruction, the use of visual materials, gamification, drama, and group work emerge as effective methods for facilitating learning in multilingual contexts. In conclusion, it is emphasized that the multilingual composition of classrooms should be taken into account in teaching Turkish as a foreign language; course content should be diversified, cultural references should be standardized, and teachers should be specifically trained in this area. In this respect, the study addresses the reflections of multilingualism on Turkish language teaching both theoretically and practically, and provides concrete recommendations for instructional processes.



KEYWORDS

Multilingual learning, Teaching Turkish as a foreign language, Methods and techniques



1. Giriş

Küreselleşmeyle birlikte artan uluslararası hareketlilik yabancı dil öğrenimini günümüz dünyasının vazgeçilmez bir ihtiyacı haline getirmiştir. Ayrıca bu küresel hareketlilik, göç, uluslararası öğrencilik ve dijital iletişim gibi unsurlar, hedef dil ortamlarını giderek daha çok dilliliğe (multilingual ecologies) dönüştürmüştür. Özellikle son yıllarda Türkiye'nin artan jeopolitik, ekonomik ve kültürel etkisiyle birlikte Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine talepte ciddi bir artış görülmüştür. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin profilleri artık tek dilli, homojen gruplardan çok dilli, farklı anadil ve eğitim geçmişine sahip gruplara kaymıştır. Bugünün Türkçeyi yabancı dil olarak öğrencileri dünyanın dört bir yanından gelen ve her biri zengin bir dilsel geçmişe sahip öğrencilerden oluşmaktadır. Bu değişim, öğretim-öğrenme stratejilerinin ve değerlendirme yaklaşımlarının yeniden düşünülmesini gerektirir. Ayrıca dillerarası geçişlilik pratikleri hem araştırma hem de uygulamada büyük ilgi görmektedir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında çok dilli öğrenme ortamları, özellikle Avrupa Ortak Başvuru Metni'nin (Common European Framework of Reference - CEFR, 2020) "**plurilingual and pluricultural competence**" vurgusuyla uyumlu bir biçimde önem kazanmıştır. Bu ortamlar, öğrencilerin anadilinden ve diğer bildikleri dillerden destek alarak Türkçeyi daha derinlemesine öğrenmelerine olanak tanır (Kırkgöz, 2019).

1.1. Çok Dillilik ve Çok Dilli Öğrenme Ortamları

Çok dillilik, bireylerin veya toplulukların birden fazla dil ile iletişim kurma kapasitesidir; çokdilli öğrenme ortamları ise bu dilsel kaynakların öğretim bağlamında yönetildiği ortamları ifade eder. Çok dilli öğrenme ortamlarının öğretim tasarımında yalnızca hedef dile odaklanmaktan öte, öğrencilerin mevcut dil varlıklarını pedagojik kaynak olarak kullanmayı önerir. Bu açıdan bakıldığında çok dilli öğrenme ortamlarının öğrenen açısından bazı faydaları bunlar. Bunlar şöyle sıralanabilir:

- ✓ Öğrenciler Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenirken kendi anadillerinden kopmadan bunu gerçekleştirebilirler.
- ✓ Öğrenci ana diliyle hedef dil olan Türkçe arasında karşılaştırmalı farklara dikkat ederek dil bilgisi yapılarını daha iyi kavrayabilir.
- ✓ Yeni ve anlamlı dilsel deneyimler diller arası köprü kurma, diğer dilleri de kullanabilme özgürlüğü öğrencinin motivasyonunu da arttırabilir.
- ✓ Farklı kültürel geçmişe sahip olan öğrencilerin bulunduğu sınıflarda kültürel içerikli metinler, kültürel durum canlandırmaları, kültürlerarası etkileşim temaları gibi konular konuşulacak, bu sayede çok kültürlü bir sınıf ortamı oluşturulabilecektir.

Bütün bunların yanısıra çok dilli öğrenme ortamlarının bazı zorluk ve engelleri de vardır. Özellikle öğretmenlerin eğitiminde dilsel bilincin tam anlamıyla onlara kazandırılmaması, diller arası geçişin sınıf uygulamalarında nasıl gerçekleştirileceği noktasında yetersiz olmaları ciddi bir sıkıntı olarak dikkati çekmektedir. Yine pek çok Türkçe öğretim merkezinde kullanılan materyaller, dilleri ayrı ayrı ele alan tek dil odaklı yaklaşımlarla hazırlandığından bu durum da ciddi bir sıkıntı olarak dikkati çekmektedir. Yine çoklu dil ortamları için sorun olarak görülebilecek hususlardan biri de CEFR (Ortak Avrupa Dil Referans Çerçevesi) gibi çerçeve programlarda dilsel çeşitliliği göz ardı eden tek dil normlarının desteklenmesidir (https://www.meb.gov.tr/turkish-campaign-in-foreign-language-education/haber/22165/tr?utm_source=chatgpt.com)

Son yıllarda yapılan araştırmalar, çok dilliliğin sadece bir iletişim aracı değil, aynı zamanda bir bilişsel strateji olduğunu göstermektedir (Cook, 2016; Cummins, 2021). Ancak TYDÖ alanında çok dilliliğin sistematik biçimde uygulanması, henüz yeterince kurumsallaşmış değildir. Özellikle geleneksel yaklaşımlar, sınıf içerisinde Türkçe dışındaki dillerin kullanımını müdahale ya da olumsuz etkileme olarak nitelendirerek kısıtlama eğilimindedir. Halbuki bu yaklaşım, öğrencinin en değerli bilişsel araçlarından birini yani mevcut dilsel sermayesini göz ardı etmektedir. Bu nedenle bu çalışmada Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde çok dilli öğrenme ortamlarının kullanımıyla ilgili mevcut durumu, öğretimsel etkileri ve uygulama önerilerini tartışmayı amaçlamaktadır.

2. Yöntem

Bu çalışma, nitel araştırma deseninde yürütülmüştür. Çalışma, doküman analizi yöntemiyle Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde çok dilli yaklaşımlara ilişkin yerli ve yabancı literatürün incelenmesini kapsamaktadır.

Araştırmanın verileri 2010–2025 yılları arasında yayımlanmış olan akademik makaleler, tezler ve raporlardan elde edilmiştir. İncelenen kaynaklar arasında Council of Europe (2020), García & Wei (2014), Cummins (2021), Kırkgöz (2019), Uysal (2022) ve Demir (2023) gibi temel çalışmalar bulunmaktadır. Veriler, içerik analizi tekniğiyle analiz edilmiş, elde edilen bulgular temalandırılmıştır.

3. Bulgular

Yapılan incelemeler sonucundan Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dikkati çeken 4 temel başlık belirlenmiştir. Bunlar; “öğretmen yeterlikleri ve pedagojik avantajlar”, “bilişsel katkılar”, “uygulama güçlükleri” ve “teknolojik destek” olmak üzere dört ana tema altında sınıflandırılmıştır.

3.1. Öğretmen Yeterlikleri ve Pedagojik Avantajlar

Çok dilli öğrenme ortamlarının en temel faydası öğrencilerin Türkçeyi anlamlı bağlamlarda kullanmalarına desteklemesidir. Katılımcılar bu tür ortamlarda dilsel repertuarlarını tanıyarak özgüvenlerini arttırmakta ve dil kaygılarını azaltmaktadırlar (Cummins, 2021). Öğrenciler kendi dillerinden yararlanarak Türkçedeki sözdizimi, kelime kökeni ve kültürel öğeleri kolayca kavramaktadır (Kırkgöz, 2019). Bu nedenle öğretmenlerin özellikle öğrencilerin kendi anadilleriyle Türkçeyi ilişkilendirebileceği, aralarında rahatça köprü kurabileceği etkinlikleri işe koşması önem arz etmektedir. Yapılan çalışmalar öğrencilerin anadillerini stratejik olarak kullanmalarına izin veren görevlerin (yani önce kendi anadilinde beyin fırtınası, sonra Türkçede yeniden ifade) onların öğrenme transferini destekleyeceği yönündedir (Yuzlu ve Dikilitaş, 2021). Türkçeyi yabancı olarak öğreten öğretmenlerin öğrencilerin ana dillerine saygı göstererek Türkçeyi ortak iletişim dili olarak sunmaları öğrenen motivasyonunu arttırmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin bu hususa dikkat etmeleri gerekmektedir.



3.2. Öğrenen Kimliği, Dil Kaygısı, Bilişsel Esneklik

Çok dilli öğrenenler, dil kimliği inşasında Türkçeyi bazen akademik, bazen sosyal ya da kültürel amaçla öğrenirler. Bu süreçte, öğrencilerin sahip oldukları önceki diller ile Türkçe arasında olumlu transferin teşvik edilmesi dil kaygısını azaltarak kişinin özyeterliliğini arttırır (Horwitz, 2017).

Çok dillilik bilişsel esneklik ve problem çözme becerilerini desteklemektedir (Bialystok, 2017). Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği sınıflarda çok dilliliğe izin verilmesi öğrencilerin kod değiştirerek anlam kurma süreçlerini güçlendirmektedir. Bu durum özellikle C1 düzeyinde öğrenenlerin Türkçede soyut kavramları ifade etme yetilerini geliştirmektedir (Demir, 2023).

Bu noktada Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin öğrencilerinin sahip oldukları önceki diller ile Türkçe arasında olumlu transferleri teşvik etmeleri beklenir, bu sayede öğrencilerde dil kaygısı azalır, özgüvenleri artar (Horwitz, 2017).

3.3. Teknolojik Destek, Dijital Araçlar ve Çok Dilliliğin Teknolojik Boyutu

Dijital platformlar, çok dilli öğrenme ortamlarını destekleyen araçlar olarak dikkati çekmektedir. Çevrimiçi sözlükler, çeviri uygulamaları, yapay zeka destekli öğrenme sistemleri öğrencilerin kendi dilleri ile hedef dil arasında karşılaştırmalar yaparak daha etkin öğrenmelerini katkı sağlamaktadır (Özkan ve Şahin, 2024). Öğrencilerin Türkçeyi öğrenme süreçleri bu sayede daha etkin ve daha kalıcı bir şekilde gerçekleşmektedir. Bu nedenle Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde teknolojik imkanlardan yararlanılmalı, öğrencilerin gelişimlerini olumlu etkileyecek yönde kullanımları desteklenmelidir.

3.4. Uygulama Güçlükleri

Çok dilli öğrenme ortamlarında bazı zorluklar da dikkati çekmektedir. Özellikle Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten pek çok eğitmenin tek dilli öğretim alışkanlıklarına sahip olması, çok dilliliğin sınıf yönetimini zorlaştırabileceğini akla getirmektedir (Uysal, 2022). Ayrıca bazı Tömerler hedef dilde tam daldırma yaklaşımını benimsediğinden çok dilliliğe sınırlı bir şekilde yer vermektedir.

Yine bu konudaki güçlüklerden bir diğeri çok dilli yaklaşımlarına uygun ders materyallerinin yaygın olmayışıdır. Bu nedenle Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde çok dilli öğrenme ortamlarının etkin ve verimli bir şekilde kullanılmasında sorunlar olabilecektir.

3.5. Çok Dilli Öğrenme Ortamlarında Kullanılabilecek Örnek Uygulamalar

Ortak Kökenli Sözcüklerden Yararlanma: Çok dilli sınıf ortamlarında Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde özellikle Arapça, Farsça, İngilizce, Fransızcadan Türkçeye geçmiş ortak kelimeler etkin ve verimli bir dil eğitimi için birer köprü olarak kullanılabilir.

Karşılaştırmalı Dil Bilgisi Etkinlikleri: Eğiticiler öğrencileri Türkçedeki bir yapıyı kendi dillerindeki karşılıklarıyla karşılaştırmaya teşvik edebilir. Bu sayede öğrenciler yapısal farklılıkları ve benzerlikleri daha derinlemesine anlayacaklardır. İngilizce konuşan bir öğrencinin in the house yapısındaki edat ile Türkçedeki bulunma hal eki olan -de'yi karşılaştırması bu duruma örnek olarak verilebilir.

Stratejik Ana Dil Kullanımı: Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde bazen özellikle de zorlu kavramların ve karmaşık yönergelerin anlaşılması için öğrencilerin kendi aralarında kısa süreliğine de olsa ana dillerini kullanmalarına izin verilebilir. Bu sayede hem kişinin anlam kaygısı azalır hem de öğrenciler arasında iş birliği artar.

Çok Dilli Projeler ve Materyaller: Özellikle B1 düzeyi Türkçe öğrencilerinden bir konu hakkında Türkçe sunum hazırlamaları istenirken kendi kültürlerinden ve dillerinden örnekler vermeleri de salık verilebilir. Bu sayede kendi dilleri ile Türkçe arasında ilişki kurmuş olacaklar ve daha aktif bir öğrenme gerçekleşecektir.

4. Sonuç

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde çok dilli öğrenme ortamlarının kullanılması öğrenme sürecini zayıflatan değil aksine zenginleştiren ve derinleştiren bir pedagojik yaklaşımdır. Çok dilli öğrenme ortamlarında öğrencilerin sahip oldukları ana dillerinden yararlanmak dil öğrenme sürecini pozitif yönlü etkileyecektir. Çok dilli öğrenme ortamları, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yalnızca dilsel değil, kültürel ve kimliksel boyutlarda da önemli bir rol oynamaktadır. Öğrencilerin kendi dil ve kültürlerinden kopmadan Türkçeyi öğrenmeleri, dilin sosyal işlevini de pekiştirmektedir (Byram, 1997). Bu bağlamda çok dillilik hem öğrencinin öz kimliğini korumasını hem de hedef dilin kültürüne uyum sağlamasını kolaylaştırır. Ancak Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında çok dilliliğin kuramsal temelleri güçlü olsa da uygulama düzeyinde öğretmen eğitimi, materyal tasarımı, öğrenen kimliği gibi alanlarda daha fazla araştırmaya ihtiyaç vardır. Çok dilliliği destekleyen öğretim programlarının geliştirilmesi, Türkçenin uluslararası alandaki konumunu daha da güçlendirecektir.

5. Öneriler

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan hareketle şu öneriler getirilebilir:

- Eğitim fakültelerinin Türkçe eğitimi lisans programları ile Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi lisansüstü programlarına çok dilli öğretim stratejileri dersleri eklenebilir.
- Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi materyalleri öğrencilerin diğer dilleri dikkate alabilecek şekilde tasarlanabilir.
- Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde teknoloji tabanlı çok dilli uygulamaların kullanımı yaygınlaştırılabilir.
- Dil öğretim sınıflarında öğrenciler ortak kültürel projeler hazırlamaları noktasında cesaretlendirilebilir.
- Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında çok dilliliğin etkilerini ölçen nicel, nitel ya da karma desenli çalışmalar yapılabilir.



KAYNAKÇA

- Bialystok, E. (2017). *Bilingualism and cognitive development*. Cambridge University Press.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2015). *Multilingual education: Between language learning and translanguaging*. Cambridge University Press.
- Cook, V. (2016). *Second language learning and language teaching*. Routledge.
- Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Companion Volume*. Strasbourg.
- Cummins, J. (2021). Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *TESOL Quarterly*, 55(1), 1–22.
- Demir, S. (2023). Çok Dilliliğin Türkçe Öğrenen Yabancılar Üzerindeki Bilişsel Etkileri. *Türkçenin Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 9(2), 45–60.
- Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni (CEFR) — Türkçe uyarlama. (Millî Eğitim Bakanlığı / TTKB). Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı
- García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan.
- Horwitz, E. K. (2017). *Becoming a language teacher: A practical guide to second language learning and teaching*. Pearson.
- Kırkgöz, Y. (2019). Plurilingualism in Foreign Language Teaching in Turkey." *ELT Research Journal*, 8(1), 1–15.
- Özkan, M., & Şahin, G. (2024). Yapay Zekâ Destekli Çok Dilli Öğrenme Uygulamaları. *Dil ve Teknoloji Dergisi*, 2(1), 55–70.
- Uysal, H. (2022). "Türkçe Öğretmenlerinin Çok Dillilik Algıları." *Uluslararası Türkçe Eğitimi Dergisi*, 10(3), 87–102.
- Yasar Yuzlu, M., & Dikilitas, K. (2021). Translanguaging in the development of EFL learners' foreign language skills in Turkish context. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 16(2), 176–190. <https://doi.org/10.1080/17501229.2021.1892698>

XVII.ULUSLARARASI
DÜNYA DİLİ
TÜRKÇE
SEMPOZYUMU

Ahmet Zeki **GÜVEN**
Yusuf **AĞIRMAN**



XVII.ULUSLARARASI
DÜNYA DİLİ
TÜRKÇE
SEMPOZYUMU

Ali Selami BAŞOĞLU*

Bulgaristan Şumnu Türklerinde Alışılmamış Bağdaştırma

Özet

Göstergeler dilde temel anlamıyla yer alırlar, kullanımlarıyla yeni anlamlar kazanırlar Bu göstergelerin somut anlam dünyası dışında cümle içinde diğer kelime ve kelime gruplarıyla veya göstergelerle ilişkileri bağdaştırmaları meydana getirir. Bu bağdaştırmalar; soyut ve somut yapılarıyla bazen bir kelime bazen de kelimelerin bir araya gelmesiyle kendilerine yeni anlatım olanağı bulabilirler. Dilbilimde bağdaştırma, en az iki sözcüğün bir araya gelerek anlamlı bir bütün oluşturmasıdır. Bağdaştırmaların alışılmış ve alışılmamış olmak üzere iki yönü vardır. Alışılmış bağdaştırmalar, dilin kullanımında sıkça rastlanan ve toplumca kabul görmüş kalıplaşmış ifadeler, tamlamalar, deyimlerdir. Alışılmış bağdaştırmada bağdaştırılan öğelerin mantıklı, anlamlı, kabul edilebilen birimler halinde bir araya getirilmesi söz konusudur. Buna karşılık alışılmamış bağdaştırmalar, normalde birlikte kullanılmayan sözcüklerin bir araya gelmesiyle oluşan ve alıcıda farklı çağrışımlar uyandırarak dilin estetik ve yaratıcı yönünü ortaya çıkaran yapılardır. Bu alışılmamış bağdaştırmalara sözü etkili kılmak amacıyla başvurulur. Bunlar sözü zenginleştiren, derinleştiren, kişinin zihninde farklı tasarımlar oluşturan, az sözle anlatılmak isteneni dile getiren yapılardır. Bu çalışmada, Bulgaristan'ın Şumnu bölgesinde yaşayan Türklerin ağızlarında yer alan alışılmamış bağdaştırma örnekleri incelenmeye çalışılmıştır. Bu çalışma saha çalışmasında kaydettiğimiz veriler doğrultusunda oluşturulmuştur. Burada tümce bağdaştırmaları değil sözcüklerin bileşimleri üzerinde durulmuştur. Araştırmada tespit edilen örnekler, Şumnu Türklerinin kültürel hafızasını, toplumsal pratikliğini ve yaşadıkları coğrafyanın etkilerini yansıtmaktadır. Şumnu Türklerinde kullanılan alışılmamış bağdaştırmalar, yalnızca bireysel yaratıcılığı değil, aynı zamanda toplumsal kültürel kodların dil aracılığıyla nasıl aktarıldığını da ortaya koymaktadır. Örneklerde Şumnu Türklerinin gündelik yiyecekleri şiirsel bir metaforla tanımlanırken yaşamın çileleri, zorlu koşulları dile getirilmiştir. Düğün geleneklerinde mizah, mecaz ve toplumsal ritüeller iç içe geçmiştir. Sıradan nesnelere özgün anlamlar yüklenerek anlatımın canlılığı sağlanmaktadır. Bu çalışmadaki söz konusu ifadelerin hem dilbilimsel hem de kültürel açıdan incelenmesinin, Bulgaristan Şumnu Türklerinin sözlü kültür zenginliğini anlamada ve aktarmada önemli katkıları olacaktır.



**ANAHTAR
KELİMELELER**

Bağdaştırma, Alışılmamış bağdaştırma, Şumnu Türkleri, Ağız.

* Öğr. Gör. Dr., İnönü Üniversitesi, selami.basoglu@inonu.edu.tr



Unconventional Collocations Among the Turks of Shumen, Bulgaria

Abstract

Linguistic signs initially exist in language with their primary meanings, yet through usage they acquire new semantic dimensions. Beyond their concrete semantic scope, the relationships of these signs with other words, phrases, or additional signs within a sentence give rise to collocations. Such collocations, whether abstract or concrete in nature, may generate new expressive possibilities, either through a single lexical item or through the combination of multiple items. In linguistic terms, collocation refers to the co-occurrence of at least two lexical units that form a meaningful whole. Collocations are generally categorized as conventional or unconventional. Conventional collocations consist of formulaic expressions, compounds, and idioms that are frequently encountered in language use and accepted by the speech community. In these cases, the collocated elements are brought together in a logical, meaningful, and socially acceptable manner. By contrast, unconventional collocations emerge from the combination of lexical items that are not ordinarily associated with one another. These evoke unusual associations in the addressee, thereby foregrounding the aesthetic and creative dimensions of language. Unconventional collocations are employed to enhance rhetorical effectiveness; they enrich and deepen expression, construct alternative mental images, and allow for the concise articulation of complex meanings. This study examines instances of unconventional collocations in the dialects of the Turkish-speaking community in the Shumen region of Bulgaria. The analysis is based on data collected during fieldwork and focuses on lexical combinations rather than sentential collocations. The examples identified reflect the cultural memory, social practices, and geographical influences shaping the Shumen Turks. The unconventional collocations employed by this community not only illustrate individual creativity but also reveal how collective cultural codes are transmitted through language. In the data, everyday foods are poetically described, hardships and difficult life conditions are expressed metaphorically, and elements of humor, figurative language, and ritual practice intertwine in wedding traditions. Ordinary objects are endowed with novel meanings, thereby enhancing vividness of expression. The linguistic and cultural analysis of these collocations contributes to a deeper understanding and transmission of the oral cultural richness of the Shumen Turks in Bulgaria.



KEYWORDS

Collocation, Unconventional collocation, Shumen Turks, Dialect.



1. Giriş

Belli bir kavramı, tasarımı anlatmak için dillerde birden fazla sözcük birlikte kullanılarak çeşitli tamlamalar, deyimler, söz grupları ifade edilmekte, düşünceler, duygular yansıtılmak üzere de cümleler ve söz grupları kurulmaktadır. Bağdaştırmayı tamlama, deyim, söz gruplarını ve cümleleri anlamlı, kabul edilebilir yapılar şeklinde bir araya getirme olarak tanımlamıştır (Aksan,1999, s.83). Bağdaştırmaların alışılmış ve alışılmamış olmak üzere iki yönü üzerinde durulmuş, alışılmış bağdaştırma, Aksan (1999, s.83) tarafından sokağı aydınlatmak için kullanılan lamba ile sokak sözcüğünün bağdaştırma sonucunda sokak lambası, masaya örtülen örtüye de masa örtüsü denmesi şeklinde örneklendirmiştir. Alışılmış bağdaştırmada özellikler açısından birbiriyle uyuşabildikleri görülür. Anlam belirleyici ve ayırıcı özellikleri açısından çavdar ekmeği tamlamasında her ikisinde yiyecek maddesi özellikleri bakımından bağdaştırılması mantığa uygun gelip dile yerleşen alışılmış bağdaştırma tabiriyle örneklendirilmiştir. Bu özellikleri bakımından uyum sağlayan iki öğenin bağdaştırılması mantığa uygun gelen, bu nedenle dile yerleşen alışılmış bir bağdaştırmadır (Aksan, 1999, s.83).

Alışılmamış bağdaştırmalar tabiriyle Aksan (1999, s.84) alışılmamış bağdaştırmaları; anlam belirleyicileri, anlam ayırıcıları arasında uyum bulunmayan birleştirmelerdir şeklinde tanımlar. Bunun üzerine körpe sözcüğü bitkiler ve yeni bitmiş bitkiler için kullanılan bir sıfattır, şeklinde ön bilgilendirmesinden sonra Türkiye Türkçesinde körpe patlıcan, körpe salatalık, körpe fidan tamlamaları kullanılmasına rağmen körpe masa, körpe matematik, körpe merdiven gibi tamlamalar oluşturamayız şeklinde bir açıklamada bulunur. Alışılmamış bağdaştırmaların duygulandırma, etkili anlatma çabalarının bir ürünü olarak özellikle şiirde çok sık kullanıldığının üzerinde durmaktadır (Aksan,1999,s.84-85).

Göstergeler dilde birbirleriyle ilişki içerisindedirler ve bunlar belli kavramların düşüncelerin aktarılmasını üstlenirler. Söz grubu veya cümle şeklinde birden çok birimin bir araya gelmesine bağdaştırma şeklinde nitelendiren Aksan (2007,s.203) dilde iki türlü bağdaştırmadan söz eder. Biri alışılmış bağdaştırma diğeri ise alışılmamış bağdaştırmadır. Alışılmış bağdaştırmalar için dilde yaygın olan ve kullanıldığında yadırganmayan kullanımları gösterir, der ve genç adam, körpe salatalık, çizgili defter, kırık testi gibi örnekler vererek söylendiğinde zihnimizde çözümlenmekte bir güçlük çekmediğimiz ifadelerdir diyerek açıklamada bulunur. Öte yandan alışılmamış bağdaştırmalar için de bağdaştırılan öğelerin anlam açısından birbiriyle uyuşmamalarından doğan, yeni birbirleriyle bağdaştırılmayacak kavramların bir arada kullanımlarından ileri gelir, der ve genç kıskançlık, körpe kimya, çizgili umut ya da tren dersini çalıştı örnekleriyle alışılmış söz gruplarını alışılmamış bağdaştırmalara dönüştürür (Aksan, 2007, s.203-204).

Kıran (2012, s.269) alışılmış ve alışılmamış yapısını gerçeküstü dünyada mantıklı, uygun görünümüyle mantıksız, anlamsız saçma gelenleri farklı bir eksen de değerlendiriyor ve şöyle bir izahta bulunuyor: Anlam karışıklığı gibi görünen saçma anlamlardan da bahsetmek mümkündür. Sözcükler ve ifadeler, genellikle gerçeğe ve mantığa uygun olduklarında anlamlı sayılırlar. Fakat bir sözcük, mantığa uygun olmasa bile her zaman bir anlam taşır. An-

lamsızlık ise kelimelerin bir araya gelmesine rağmen bir bütün oluşturamadıkları, yalnızca ses ya da biçim düzeyinde kaldıkları durumlarda ortaya çıkar. Yalan ve saçma gerçeğe örtüşmeyen iki türdür der. Yalan, doğru olmayan bilgiyi içerirken; saçma, anlamsızlıktan farklı olarak bir anlam barındırır ancak bu anlam gerçek dünya yerine başka bir düzleme aittir. "Sokak lambaları öksürüyordu" ifadesiyle örneklendirerek öksürmenin sadece insana özgü olduğu bir gerçeklikte anlamsız görünür; ama cansız varlıkların insan özellikleri taşıdığı kurmaca bir evrende, özellikle şiir ve masal gibi türlerde anlam kazanır. O dünyanın kendi yapısı içinde bir anlam taşır. Çoğu söz sanatı da benzer biçimde, gerçeğe uymayan anlatımlar kul-lanarak anlamı zenginleştirir ve alışılmış ile alışılmadığı bir araya getirerek geniş bir anlam alanı sunar.

Toklu (2003) bildirisinde alışılmamış bağdaştırmaları, birden fazla sözcüğün bir araya gelmesiyle oluşan; tamlama, tümce ya da sözce düzeyine ulaşabilen ve standart dil kural-larının dışına çıkan ifadelerdir, şeklinde tanımlar ve anlam boyutunu, amacı, özelliklerini şu şekilde sıralar. Bu tür bağdaştırmalar çoğunlukla mecaz, özellikle de eğretileme (metafor) yoluyla ortaya çıkar. Alışılmamış bağdaştırmalarda sözcüklerin temel anlamlarından ziyade yan anlamları, çağrışım güçleri, uzak anlam ilişkileri ve duygusal değerleri kullanılır. Söyle-yen kişi, sözcüklere yeni ve farklı anlamlar yükleyerek simgesel bir anlatım oluşturur; bu yolla dinleyiciyi etkilemek, onda farklı imgeler ve hayaller uyandırmak amaçlanır. Dilde ilk kez oluşturulmaları, söyleyene özgü olmaları ve estetik bir değer taşımaları, alışılmamış bağdaştırmaları öne çıkaran başlıca özelliklerdir (s.146-147).

Toklu (2003) "göstergeleri tek başlarına kullanarak konuşmadığımız iletişimin birden fazla göstergenin birleştirilmesi, bağdaştırılması ile oluşturulan tamlamalar, tümceler, söz-celer ya da dilde kalıplaşmış olarak bulunan deyimler, atasözleri ve kalıp sözler gibi alışılmış bağdaştırmalarla gerçekleştiği bir gerçektir alışılmamış bağdaştırmalar ise gündelik dilden sapmaları, özgünlükleri dilde ilk kez oluşturuluyor olmaları ve bireysellikleri ile alışılmış bağdaştırmalardan ayrılır" diye ifade ederek alışılmış ve alışılmamış bağdaştırmaların bir-birlerinden ayrılış yönlerini ortaya koyar (s.144).

Alışılmamış bağdaştırmaları; anlamsız söz dizimi yaklaşımı ile ele alan Karaağaç (2012) bu bağdaştırmaları "Dil birimlerindeki bu gerçek dışılık bu bağdaşmazlık onların anlamlarından kaynaklanmakta ve onları anlamsızlık ve akıl dışılık çizgisine taşımaktadır. Gerçekler dünyasında var olmayan ve bağdaşmayan öğeler dilin saymaca dünyasında var olan bağda-şık öğeler gibi gösterilmiştir" göstergeler dünyasında biraraya gelemeyecek yapıları, alışıl-mamış bağdaştırmalar, gerçek dünyada birbiriyle bağdaşmayan, yani bir arada bulunması mümkün olmayan kavramları yan yana getirir. Bu yüzden, gerçeklik açısından bakıldığında bu ifadeler anlamsız veya mantık dışı görünür. Ancak dilin kendi içinde, yani "dil-in saymaca (kurgusal) dünyasında", bu ifadeler anlamlı ve uyumlu hale gelir (s.579).



2. Bulgular

Metinlerde yapılan tarama ve incelemeler neticesinde tespit edebildiğimiz alışılmadık bağdaştırma ifadelerinde mecazi, gerçek anlamlı, sanatlı kullanımlar söz konusudur. Bu ifadeler, kültürel derinliği, yerel ağız kullanım özelliklerini ve anlatıcının kendine özgü dil kullanımını yansıtmaktadır: Birbiriyle uyuşmayan sözcüklerin bir araya gelmesi, okurun ve dinleyenin zihninde yeni çağrışımlar yaratmaktadır. Şumnu Türklerinin dilinde hayat bulan bazı alışılmamış bağdaştırma örnekleri şu şekildedir:

“piynir suyu mesela kaynadısa nur olüdü gene piynir suyu piynirin salamura suyu onu kaydattın mı ondan da gene böle **yımışacak nur** dedik ona işimik gibi ona da çöre otu koyasan çörek otu o da çok güzel oludu işmik aş dedik ona” (Başoğlu,2023,s.245).

Peynir salamura suyundan **“yumuşacak nur”** yapılması: Peynirin salamura suyunun kaynatılmasıyla **“nur”** denilen, işmike (bir tür peynir altı suyu ürünü) benzeyen bir yiyecek elde edilmektedir. Bir yiyeceğin önce benzetme yoluyla nur şeklinde ifade edilip yiyeceğin özelliğinde buna eklenmesiyle **“yumuşacak nur”** tabirini ortaya çıkarmaktadır, bu alışılmadık bir benzetme ve yapı olarak görünmektedir.

“şudan yel esēse eger acık yel essin o su dalga temizler te orası temiz bi su olur temiz öda içēsın bile gölcük suyu da iştik biz ben **ayvan izinden ben su iştım** anadın mı iç mendil falan koymazdik bakāsın temiz yatāsın yüzü koyun bunu sokāsın çekēsın” (Başoğlu,2023,s.291).

“ayvan izlerinden su içmek” “ayvan”derken kelime başındaki “h” sesinin düşmesi bu bölgenin karakteristik ses hadiselerindedir. Hayvan izlerinden su içmek, mendil kullanmadan, yüzüstü yatıp suyu emmek , alışılmadık bir durumu gerçek anlamlarıyla zorlu yaşam koşullarını anlatmak için kullanılmış bir ifadedir.

“anamdan gōmūşüm anamdan **gök toprakla** sıvādık beyaz toprak gene büle beyaz dil de tā başka renk işte gök toprak dēdik katılı saman katiz be te şın bunda da saman var” (Başoğlu,2023,s.390).

Evlerin **“gök toprakla”** sıvanması: Evlerin **“gök toprak”** ve saman katılmış çamurla sıvanması. “Gök toprak” ifadesi ve bu malzemenin kullanılması, geleneksel yapı malzemeleri ve teknikleri açısından özgün bir veri. Bir tür toprak ve saman karıştırılıp sıvama işleminin yapılması alışılmıştır ancak tam bir beyaz ve maviye benzemeyen gök ifadesiyle kullanım alışık olmadığımız bir bağdaştırmayı sunmaktadır.

“hiş te yazmazdılar zordan to odan yoldan buldula mı iki taş göyüp oda nişan ha şindi gene koyiyle ama satın taş aliyle resimini koyile yanı peşleni işlettirile e kim işlettiri kim işlettiremi ama taşları koyma çalışiyle isle taş koyma gömmesi aynı” (Başoğlu,2023,s.116).

“peşleni işlettirile” mezar taşları için kullanılan bu ifade, taşın üzerine yazı veya motif işlenmesini anlatmaktadır. “Peş” kelimesi genellikle bir şeyin arka tarafını veya ardını ifade ederken, “işletmek” fiiliyle birleşimi, mezar taşına yapılan özel ve maliyetli zanaatkarlık işini alışılmadık bir dille ifade etmektedir.

“mandalar yeder kıs arabada kıs çocuna kendisi mandaların önünde mandalar arabada koşulu demiş kızım çal sopayı vur **kış bizi burda tutarsaydı anamızın hesabı görüktür** burasının kışları sarptır serttir ha burda tutulmayalım da işte burası çok kış olur elli dörtte evlerin boyunca oldu” (Başoğlu,2023,s.333).

“kış bizi burda tutarsaydı anamızın hesabı görüktür” zorlu kış koşulları altında seyahat ederken söylenen bu ifade, “eğer kış bizi burada mahsur bırakırsa, annelerimizin hesabı sorulur/annemizin hesabı görülür” anlamına gelmektedir. Kişileştirme sanatıyla bu hayatta kalma mücadelesinin ve doğanın gücünün, annelerin fedakarlıklarıyla ilişkilendirildiği, vurgulandığı derin, alışılmadık bir mecazdır.

“ben nereye onnar da oraya eh ne aklıma geliyse şimdi unuttum e o kada söylerim

çoban çoban kalk gidelim

sigaranın fenerini yak gidelim

ne güzel olan yalamık çoban

çobanın sopası çeviz kökünden” (Başoğlu,2023,s.299).

“sigaranın fenerini yak gidelim” bir çoban türküsünde geçen bu ifade, sigaranın ucundaki ışığın fener olarak düşünülmesi alışılmamış bir görüntü sergiler. Sigaranın ışığının zayıflığına rağmen bir aydınlatma aracı ve yol gösterici olarak kullanılabileceği fikrini yansıtarak, zorlu koşullarda bulunan çobanın durumuna dair alışılmadık ve özgün bir bakış açısıdır.

“öle anamız yapāmış makarna yapādı annem bize bele kesēdi gözleme yapādı katiyiz yazıya pabuş topu yapādı anneler ya piynir et koyāsın bükesin böle kapāsın tencereye salısın tö öle hamuru tö öle yaparıs annemizin yaptı” (Başoğlu,2023,s.324).

“pabuç topu yapādı anneler” bu ifade, annelerin eskiden yaptığı bir tür yiyeceği belirtmektedir. “Pabuç topu” olarak adlandırılması, yiyeceğin şeklinin bir giyecek eşyasının bir unsuruna benzetilmesi alışılmadık bir çağrışım yaratmaktadır.

“on iki oldu saat araba gelecek alcak seni ama bütün kövün arabası alınca sana gelince saat üç oliyir anadın mı çillenin adı esabı yok çocukla küçük döt beş yaşında deskaya verdik onnarı mektep çocuk uşak mektebi ona veriysin kimisi mektebe gidiyi kimsi şey ediyiri bırakısın uşakları mektepte doyuruladı” (Başoğlu, 2023, s.328).

“çillenin adı esabı yok” Yaşanılan zorlukların ve sıkıntıların sayısız olduğunu, hesaba sığmayacak kadar çok olduğunu vurgulayan bu ifade, mecazi bir dille derin bir acıyı anlatmaktadır. “Adı hesabı yok” ölçülememezliği vurgulayarak alışılmadık bir etki yaratır.

“bi av şam yapile gece restorantlada yapile onnarı gelin urbasını giydine çıkardı bir oliyi öbü tülü iki gün iki geje lambıra lambıra düün o gülüş yingem isannar şimdi ekez bi asetlik bi tö böle isan üstüne bakmiyi kendi uşaklarım bile bakmiyi çoku” (Başoğlu, 2023, s.338).

“lambıra lambıra düün” düğünlerin gürültülü, coşkulu ve eğlenceli geçtiğini vurgulamak için kullanılan “lambıra lambıra” ifadesi, ses taklidi yoluyla betimlenmesiyle düğün atmosferini alışılmadık bir şekilde canlandırmaktadır. Bu ifade, düğünün canlı ve hareketli yapısını yansıtır.

“būda kızlar kimsi kacıyiri kimsi **ele günnü istiyiler** burda öle şin gençler öle eskiden bilmiyirim şeker bonbon hadi gidelē istelē kızını ana buba razı olursa oliyi ama şin çoku kaçıyiri bitta nişan dakiyle nişanile yüzükleni dakiyle iki gencin to bu verile başışlanı to bu oynamak moynamak yok bizim buda yok” (Başoğlu,2023,s.319).

“**ele günnü istiyiler**” kızların kaçarak evlenmesi veya kendi tercihlerine göre evlenmek istemesi durumunda kullanılan bu ifade, «ele gün» (halka, başkalarına) başvurmadan geleksel evliliğin dışına çıkan bir durumu anlatır.

“asvalt yoktu buda Tişutsa gitme için araba yolu ama çok karan balkan içinden geçiysin ne kada utuzumuz vadı **âçlara kafalamızı gömesin** ne bişe va ama geliydik sabā gene yenden düüne budan gene sabalayın orıya düüne dayım şin gene görüvedi nedesiniz bavşam dedi ba dedim evde köve gittik bis dayım böle e köve mi gittiniz dedim köve gittik dayı ne e öle istedi akadaşla ba ah gençlik ah gençlik dedi” (Başoğlu,2023,s.177).

“**kafamızı ağaca gömmek**” bu ifade gündelik dilde mantıklı bir kullanım değildir. “Göme” eylemi normalde toprak veya içine girilebilecek bir nesneyle birlikte kullanılır. Ancak burada “kafayı ağaca gömmek” ifadesi fiziksel olarak imkânsızdır.Düşünceye dalmayı, çaresizliği anlatmak için kullanılmış olabilir. Bu bağdaştırma, alışılmadık sözcük birleşiminin dinleyici/okuyucu zihninde canlı bir sahne oluşturmaktadır.

“ölmüşleri anıysin ya bis pesmet yapıyis ta çoku akıtma yapıyiris pesmet daıdıyis böle pişirip daıdıyis yāda pişiyi kızdıriysin kızdıriysin onun kokusu gidiyi atej başı kokutma bilmiyorum atik neresi doru neresi yanniş ama diyöla” (Başoğlu,2023,s.123).

“ateş başı kokutma” kandil veya bayram akşamlarında ölmüşlerin ruhu için yapılan, pişmiş yiyecek (akıtma, pesmet) yağının ateşe damlatılarak kokusunun yayıldığı bir adeti tanımlayan özel bir isimlendirmedir.

“tüşu be ya bibe turşusu var domati turşusu var lāna turşusu var başka ne deyem bostan ama o bostanın küçüklenden yapıliyi **döl turşusu** hē bi yede konuşması başka oliyi mazeme başka armut turşusu olur kır armudu (Başoğlu,2023,s.130).

“**döl turşusu**” salatalık, biber gibi bostan ürünlerinin çok küçük, henüz tam gelişmemiş hallerinden yapılan turşuyu ifade etmek için kullanılan alışılmadık bir bağdaştırmadır.

3. Sonuç

Bu çalışma, Bulgaristan’ın Şumnu bölgesinde yaşayan Türklerin dilinde görülen alışılmamış bağdaştırmaları inceleyerek, bölge ağızlarının kültürel ve estetik özelliklerini kısmen de olsa ortaya koymaktadır. Elde edilen veriler, Şumnu Türklerinin dilinde özgün bir ifade biçiminin varlığını gösteren alışılmamış bağdaştırmalar, bireysel yaratıcılığın ötesine geçerek toplumsal belleğin, yerel değerlerin ve kültürel sembollerin dil aracılığıyla nasıl ifade edildiklerini somut biçimde ortaya koymaktadır. Alışılmamış bağdaştırmalar, dilin sınırlarını zorlayan, anlamın durağanlığını kırarak yeni çağrışım alanları yaratan yapılar olarak karşımıza çıkmaktadır. Şumnu Türklerinde tespit edilen bu bağdaştırmalar, toplumun değişen yaşam koşullarına, duygusal dünyasına göre bu yöre insanlarının yeniden şekillendiğini göstermektedir. Bu özellikleriyle söz konusu bağdaştırmalar, dilin yaratıcı yönünü, estetik işlevini ve kültürel taşıyıcılığını bir yerde temsil etmektedir. Dolayısıyla bu dilsel olgular, hem Türk dilinin genel yapısına hem de Balkan coğrafyasında yaşayan Türk topluluklarının kendine özgü dilsel kimliğine ışık tutmaktadır.

Şumnu Türklerinin dilinde yer alan alışılmamış bağdaştırmalar, toplumun değer sistemini, gündelik yaşam pratiklerini, mecaz anlayışını yansıtan unsurlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Dügün, yas, toplumsal dayanışma ve geçim mücadelesi gibi yaşamın temel unsurlarına ilişkin bağdaştırmalar, dilin kültürle iç içe geçmiş doğasını göstermektedir. Bu yönüyle çalışma, dilsel yapılar üzerinden bir topluluğun kültürel yapısını, tarihsel deneyimlerini ve duygusal dünyasını anlamaya yardımcı olmaktadır.

KAYNAKÇA

- Aksan, Doğan. (1999). *Anlambilim Konuları ve Türkçenin Anlambilimi*. Engin Yayınevi.
- Aksan, Doğan. (2007). *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Başoğlu, A. S. (2023). *Bulgaristan Şumnu (Shumen) İli Türk Ağzı*. Sonçağ Yayınevi.
- Karaağaç, G.(2012). *Türkçenin Dil Bilgisi*. Akçağ Yayınları.
- Kıran, Z., Kıran, A. (2012). *Dilbilime Giriş*. Seçkin Yayıncılık.
- Toklu, Osman. (2003). Alışılmamış Bağdaştırmaların Anlam Yapısı. II.Dil Yazın ve Değişibilim Sempozyumu. 9-10 Mayıs 2002. Bildiriler Çukurova Üniversitesi Yayınevi. s.144-153.



XVII.ULUSLARARASI
DÜNYA DİLİ
TÜRKÇE
SEMPOZYUMU

Ali TAHTALI*, Emre YALÇIN**

**Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Süreç Odaklı
Ölçme-Değerlendirme ve Kanaat Puanı Uygulama Modeli**

Özet

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrenciler, kur sonunda dört temel beceriye (okuma, yazma, dinleme ve konuşma) dayalı sınavlara tabi tutulmaktadır. Ancak uygulamada, yalnızca bir beceriden başarısız olan öğrencilerin tüm becerileri kapsayan kuru tekrar etmeleri gerekmektedir. Bu durum, pedagojik açıdan öğrencilerin motivasyonunu olumsuz etkilemekte ve ölçme-değerlendirme sürecinde adalet ilkesini zedelemektedir. Bu nedenle çalışmada, öğrencilerin kur sonu başarılarının yalnızca sınav sonuçlarına indirgenmemesi; süreç odaklı, öğrenci merkezli bir değerlendirme yaklaşımıyla desteklenmesi gerektiği savunulmaktadır. Araştırmanın amacı, ölçme-değerlendirme sistemini daha adil, kapsayıcı ve pedagojik ilkelere uygun hale getirmektir. Bu kapsamda, öğrencilerin kur sonu notlarına eklenmek üzere kanaat puanı uygulaması geliştirilmiştir. Kanaat puanı; öğrencilerin kur boyunca hazırladığı performans ödevleri, ara dönemde gerçekleştirilen deneme sınavları, derse katılım ve süreç içi gelişim ölçütleri dikkate alınarak belirlenmektedir. Çalışmada, her bir beceri için puan aralıklarını ve maksimum-minimum kanaat puanı ekleme esaslarını içeren ayrıntılı bir değerlendirme tablosu sunulmaktadır. Bu tabloda hangi öğrencilere kanaat puanı verilebileceği ve bu puanın hangi şartlarda uygulanabileceğine ilişkin ölçütler de ayrıntılı biçimde tanımlanmaktadır. Performans ödevleri, her seviye (A1, A2, B1, B2, C1) için dört temel beceriyi geliştirecek şekilde yapılandırılmıştır. Bu ödevler, öğrencilerin dil yeterliliklerini desteklemesinin yanı sıra öğrenme sürecine aktif katılımını sağlamaya yönelik olarak, öğretim programına ve Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metnine uygun biçimde düzenlenmektedir. Deneme sınavları ise öğrencilerin ara dönemdeki gelişimlerini ölçmekte ve kanaat puanına yansıtılmaktadır. Böylece yalnızca sınav sonuçları değil, süreç boyunca gösterilen performans ve katılım da şeffaf ve nesnel ölçütler çerçevesinde değerlendirme sürecine dâhil edilmektedir. Sonuç olarak bu çalışma, öğrencinin süreç içerisindeki aktif katılımını, derse ilgisini, hazırbulunuşluğunu ve çalışma azmini doğrudan etkilemeyi amaçlamaktadır. Bunun yanı sıra, motivasyonu artırmayı, pedagojik açıdan daha sağlıklı bir ölçme-değerlendirme modeli geliştirmeyi ve yükseköğretim kurumlarının akreditasyon süreçlerinde öngörülen kalite güvencesi ilkelerine uygun, şeffaf ve izlenebilir bir uygulama ortaya koymayı hedeflemektedir. Araştırmanın bulgularının, hem alanyazında eksikliği hissedilen süreç temelli değerlendirme yaklaşımlarına katkı sağlayacağı hem de uygulayıcılara model oluşturacağı öngörülmektedir. Bu yönüyle çalışma, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ölçme-değerlendirme alanına özgün katkılar sunmaktadır.



**ANAHTAR
KELİMELER**

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, Süreç odaklı ölçme ve değerlendirme, Kanaat puanı, Performans ödevi, Akreditasyon.

* Öğr. Gör., Karabük Üniversitesi, alitahtali@karabuk.edu.tr.

** Öğr. Gör., Karabük Üniversitesi, emreyalcin@karabuk.edu.tr

Process-Oriented Assessment and Evaluation and the Implementation Model of Discretionary Grade in Teaching Turkish as a Foreign Language

Abstract

In the teaching of Turkish as a foreign language, learners are subjected to end-of-level exams based on the four basic language skills (reading, writing, listening, and speaking). However, in practice, learners who fail in only one or at most two of these skills are still required to retake courses covering all skills. This situation negatively affects learners' motivation from a pedagogical perspective and undermines the principle of fairness in the assessment process. Therefore, this study argues that learners' end-of-level achievement should not be reduced solely to exam results, but rather should be supported by a process-oriented, learner-centered assessment approach. The aim of this research is to make the assessment system more fair, inclusive, and aligned with pedagogical principles. To this end, a teacher's discretionary grade (kanaat puanı) has been developed to be added to learners' end-of-level grades. This grade is determined based on learners' performance tasks throughout the course, midterm mock exams, class participation, and indicators of developmental progress. In addition, the study presents a detailed evaluation table specifying the score ranges for each skill as well as the principles for assigning maximum and minimum discretionary points. Performance tasks are designed to improve the four basic language skills at each proficiency level (A1, A2, B1, B2, C1). These tasks are structured in alignment with the curriculum and the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) to not only support learners' language proficiency but also promote their active participation in the learning process. Mock exams, administered during the midterm period, serve to measure learners' progress and are reflected in the discretionary grade. Thus, not only exam results but also performance and participation throughout the process are included in the assessment within a transparent and objective framework. In conclusion, this study aims to directly influence learners' active participation in the process, their interest in the course, their readiness, and their perseverance. In addition, it seeks to enhance motivation, develop a pedagogically sound assessment model, and offer a transparent and traceable practice that complies with the quality assurance principles required in higher education accreditation processes. The findings of the research are expected to contribute to the process-based assessment approaches that are lacking in the current literature and to serve as a model for practitioners. In this respect, the study provides an original contribution to the field of assessment and evaluation in teaching Turkish as a foreign language.



KEYWORDS

Teaching Turkish as a foreign language, Assessment and evaluation, Teacher's discretionary grade, Performance task, Accreditation.



1. Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesinde Ölçme ve Değerlendirme

1.1. Ölçme ve Değerlendirme Kavramları

1.1.1. Ölçme: Öğrenenin dil becerilerinin gözlemlenip sayı/simge ile ifade edilmesidir.

1.1.2. Değerlendirme: Ölçüm sonuçlarından anlam çıkararak değer yargısına ulaşmaktır.

1.2. Ölçme-Değerlendirme Amaçları

1.2.1. Test içeriklerinin belirlenmesi: Neyin ölçüldüğünü açıkça tanımlar.

1.2.2. Başarı ölçütlerinin saptanması: Öğrencinin hedefe ulaşip ulaşmadığına karar verme.

1.2.3. Yeterlik karşılaştırmaları: Farklı sınav sistemleri arasında yeterlik düzeylerinin karşılaştırılması (D-AOBM, 2012; s. 174).

1. Başarı testi	Dil yeterliliğini ölçmeye yarayan sınav
2. Bağlı değerlendirme	Ölçek odaklı değerlendirme
3. Hedef odaklı öğrenmede ölçütle değerlendirme	Sürekli öğrenmede ölçütle değerlendirme
4. Sürekli değerlendirme	Seçici değerlendirme
5. Biçimlendirici değerlendirme	Toplu değerlendirme
6. Doğrudan değerlendirme	Dolaylı değerlendirme
7. Performans değerlendirme	Bilgilerin değerlendirilmesi
8. Öznel değerlendirme	Nesnel değerlendirme
9. Bir basamak kümesiyle seviyelendirme	Bir kontrol listesiyle seviyelendirme
10. İzlenim değerlendirmesi	Yönlendirilmiş karar
11. Bütünsel değerlendirme	Analitik değerlendirme
12. Bir kategori ile değerlendirme	Birden çok kategori ile değerlendirme
13. Başkası tarafından yapılan değerlendirme	Kendi kendini değerlendirme

Tablo 1. Ölçme ve Değerlendirme Türleri (D-AOBM, 2012; s. 178-187).

Tabloda yer alan veriler esas alınarak süreç odaklı ölçme-değerlendirmenin dayandığı kriterler:

Sürekli Değerlendirme: Öğrenme süreci boyunca yapılan izleme ve değerlendirme.

Biçimlendirici (Formative) Değerlendirme: Gelişimi izlemeye ve dönüt vermeye odaklıdır.

İzlenim Değerlendirmesi: Öğretmenin öznel kanaatine dayalı değerlendirme.

Yönlendirilmiş Karar: İzlenimlerin belirli ölçütlerle sistemli hale getirilmesidir.

Bütünsel Değerlendirme: Öğrencinin genel performansına dayalı sezgisel karar.

Analitik Değerlendirme: Performansın alt bileşenler üzerinden ayrı ayrı değerlendirilmesi (D-AOBM, 2012: s.178-187).

2. Süreç Odaklı Ölçme-Değerlendirme Yaklaşımı

- ⊗ Öğrencinin öğrenme süreci, güçlü ve zayıf yönleriyle değerlendirilir.
- ⊗ Sonuçtan çok süreç önemlidir. Gelişim, öğretim sürecine dair bilgi sağlar.
- ⊗ Öğretici, öğrenciyi sadece sınav notu ile değil, gelişim süreciyle değerlendirir.
- ⊗ Öz değerlendirme, geri bildirim ve portfolyo gibi araçlar sürece dahildir.
- ⊗ Öğrenciler arasında karşılaştırma yapılmaz; belirlenen yeterlik düzeyine ulaşmış ulaşımadıkları dikkate alınır (Bilican Demir, 2017, akt. Karatay, 2020, s. 532).

3. Giriş ve Problem Durumu

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde, kur sonunda dört temel beceriye (okuma, yazma, dinleme, konuşma) dayalı sınavlar uygulanmaktadır. Ancak, sadece bir beceriden başarısız olan öğrenciler bile tüm kuru tekrar etmek zorunda kalmaktadır. Bu durum:

- ⊗ Pedagojik açıdan öğrencilerin motivasyonunu olumsuz etkilemekte,
- ⊗ Ölçme-değerlendirme sürecinde adalet ilkesini zedelemektedir (özellikle süreç değil sınav odaklı yaklaşım nedeniyle).

3.1. Araştırmanın Amacı

Ölçme-değerlendirme sistemini:

- ⊗ Daha adil,
- ⊗ Kapsayıcı,
- ⊗ Pedagojik ilkelere uygun hale getirmek.

Öğrenci başarısını yalnızca sınav sonuçlarına indirgemenin ötesine geçerek, süreç odaklı ve öğrenci merkezli bir yaklaşım geliştirmek.



3.2. Önerilen Uygulama Modeli: Kanaat Puanı Sistemi

Kur sonu notlarına eklenmek üzere kanaat puanı uygulaması geliştirilmiştir. Kanaat puanı şu ölçütler üzerinden belirlenmektedir:

- ⊙ Performans ödevleri,
- ⊙ Ara dönemde yapılan deneme sınavları,
- ⊙ Derse katılım,
- ⊙ Süreç içi gelişim.

3.3. Değerlendirme Sistemi ve Tablo İçeriği

- ⊙ Her beceri için puan aralıkları,
- ⊙ Minimum ve maksimum kanaat puanı ekleme esasları tanımlanmıştır.
- ⊙ Hangi öğrencilerin kanaat puanı alabileceği ve hangi koşullarda uygulanacağı nesnel kriterlerle belirlenmiştir.

3.4. Öğretim Programı ile Uyum

- ⊙ Performans ödevleri, her dil seviyesi için (A1, A2, B1, B2, C1) dört temel beceriyi geliştirecek şekilde yapılandırılmıştır.
- ⊙ Deneme sınavları öğrencilerin ara dönemdeki gelişimlerini ölçmekte ve kanaat puanına yansıtılmaktadır.
- ⊙ Ödevler ve deneme sınavları:
 - ▶ Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni doğrultusunda hazırlanmıştır.
 - ▶ Öğrencilerin hem dil yeterliğini geliştirmeyi hem de öğrenme sürecine aktif katılımını teşvik etmeyi amaçlamaktadır.

4. Önerilen Uygulama Modelinin Dayandığı Genel İlkeler

4.1. Bütüncül Yaklaşım: Küçük eksikler tüm başarıyı gölgelememelidir.

4.2. Öğrenci Merkezli Yaklaşım: Notun ötesinde sürece ve gelişime odaklanılır.

4.3. Esnek Değerlendirme: Genel başarı yüksekse düşük beceri telafi edilebilir.

4.4. Kompansasyon (Telafi) İlkesi: "Borderline" durumlarda ek puan ya da ikinci değerlendirme önerilir.

4.5. Formative Değerlendirme: Süreçte gösterilen gelişim ödüllendirilmelidir.

4.6. Ulusal-uluslararası Uygulamalar: MEB ve üniversitelerde dönem içi katkı ile not yükseltme mümkündür. Hazırlık okullarında yıl içi başarıya dayalı ek puan uygulamaları görülmektedir.

4.7.ETS Vurgusu: Eşik puana yakın (borderline) öğrenciler için yargısal kararlar ve telafi yöntemleri önerilir (D-AOBM, 2012; Equals, 2016; Goethe-Institut, 2020; Karatay, 2020; TELC GmbH, 2020).

5. Süreç Odaklı Değerlendirme Yönergesi

Öğrencinin süreç içerisindeki gelişimini; performans ödevi, deneme sınavı, derse katılım ve süreç içi gelişim maddelerini dikkate alarak öğrenim sürecini desteklemek amacıyla biçimlendirici değerlendirme yapılmaktadır. Biçimlendirici değerlendirme, öğrencinin öğretmen tarafından geliştirmeye açık yönlerinin tespit edilip gerekli görev ve dönütler verilerek gelişim sürecinin tamamlanmasını amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda deneme sınavları ve performans ödevleri sınıf öğretmenleri tarafından değerlendirilmekte ve çeşitli bireysel görevlerle hatalarını düzeltmeleri sağlanmaktadır. Öğrencinin hatalarını düzeltme çabası, derse katılım sağlaması ve dil becerilerini geliştirme sürecindeki performansı biçimlendirici değerlendirme rubriği ve puanlama anahtarı ile notlandırılmaktadır.

5.1. Biçimlendirici Değerlendirme Nasıl Yapılır?

Biçimlendirici değerlendirme, biçimlendirici değerlendirme rubriğine göre puan verilerek yapılır.

Ölçütler	1 Puan	2 Puan	3 Puan	4 Puan
Performans Ödevi	Performans ödevi hazırlandı.	Performans ödevinin göreve uygunluğu yarı yarıya.	Performans ödevinin göreve uygunluğu iyi.	Performans ödevinin göreve uygunluğu çok iyi.
Süreç İçi Gelişim	Derse zamanında geldi.	Derse zamanında geldi ve zaman zaman katılım sağladı. Ödevlerinin yarısını yaptı. Dört beceri alanında yarı yarıya gelişim sağladı.	Derse zamanında geldi ve iyi katılım sağladı. Ödevlerinin yarısından fazlasını yaptı. Dört beceri alanında iyi gelişim sağladı.	Derse zamanında geldi ve çok iyi katılım sağladı. Ödevlerinin büyük çoğunluğunu yaptı. Dört beceri alanında çok iyi gelişim sağladı.
Sınıf İçi Uyum ve Davranış	Sınıf içinde çok az uyum sağladı ve kurallara uydu.	Sınıf içinde yarı yarıya uyum sağladı ve kuralları uyguladı.	Sınıf içinde iyi uyum sağladı ve kuralları uyguladı.	Sınıf içinde çok iyi uyum sağladı ve kuralları uyguladı.
Deneme Sınavı	Deneme sınavına katılım sağladı.	Deneme sınavındaki toplam başarı düzeyi %45-%55.	Deneme sınavındaki toplam başarı düzeyi %60-%75.	Deneme sınavındaki toplam başarı düzeyi %75-%100.

***Yerine getirilmeyen görev ve davranışlar için puanlama yapılmaz. Öğrencinin süreç odaklı değerlendirmesi "0" puan olarak verilir.**

Tablo 2. Biçimlendirici Değerlendirme Rubriği



Rubrikte yer alan;

- ⊙ **Performans Ödevi:** Öğretmenler tarafından ortak belirlenen konulardaki ödevleri,
- ⊙ **Süreç İçi Gelişim:** Derse devam ve katılım, bireysel ödevlendirmelerin yapılmasına yönelik çabaları ve kur eğitim süresi boyunca dört beceri alanındaki gelişimi,
- ⊙ **Sınıf İçi Uyum ve Davranış:** Çoğul kültürlü ortamda akranlarına ve öğretmene karşı saygıyı, sınıf ve okul kurallarına uygun davranışı,
- ⊙ **Deneme Sınavı:** Kur sınavından önce öğrenme sürecini iyileştirmeye yönelik yapılan sınavı ifade etmektedir.

5.1.1. Kanaat Puanı nasıl verilir?

Kanaatin tek beceri sonucuna göre değil, genel sınav sonuç ortalamasına göre verilmesi gerektiği gözlemlenmiştir. Peki bunu nasıl sağlayabiliriz?

A1 seviyesi için;

25'lik sistem:

1. Dört beceri toplamı: 57-60 arası olan öğrenciye maksimum 3 ($3 \times 4 = 12$ / 100'lük sistem) puana kadar,
2. Dört beceri toplamı: 61-74 arası olan öğrenciye maksimum 4 ($4 \times 4 = 16$ / 100'lük sistem) puana kadar,
3. Dört beceri toplamı: 74 ve üzeri olan öğrenciye maksimum 5 ($5 \times 4 = 20$ / 100'lük sistem) puana kadar kanaat kullanılabilir.

Örneğin sınav sonucu: (25'lik puan sistemi - Maksimum geçme derecesi)

- ⊙ **Okuma:** 25
- ⊙ **Yazma:** 25
- ⊙ **Dinleme:** 25
- ⊙ **Konuşma:** 10

olan öğrencinin genel sınav sonuç ortalama puanı 85'tir. Ancak konuşma sınavı 10 olduğu için bu öğrenci başarısızdır. Eğer bu öğrenci kanaat kriterlerini tam olarak yerine getirmişse maksimum 5 puana kadar tek beceride ya da sınırda olan başarısız iki becerisine elde ettiği kanaat puanı eklenerek başarılı kabul edilebilir.

Örneğin sınavı sonucu: (25'lik puan sistemi - Minimum geçme derecesi)

- ⊙ **Okuma:** 15
- ⊙ **Yazma:** 15
- ⊙ **Dinleme:** 15
- ⊙ **Konuşma:** 12

olan öğrencinin genel sınav sonuç ortalama puanı 57'dir. Ancak konuşma sınavı 12 olduğu için bu öğrenci başarısızdır. Eğer bu öğrenci kanaat kriterlerinin tam olarak yerine getirmişse maksimum 3 puana kadar tek beceride ya da sınırdaki olan iki becerisine elde ettiği kanaat puanı eklenerek başarılı kabul edilebilir.

A1 kur seviyesi özelinde Biçimlendirici Değerlendirme Rubriği'nde yer alan ölçütlerin puanlarının her birinin birer puan artırılarak uygulanması tavsiye edilir. Bu tavsiyenin temel sebebi motivasyon ve uyum süreçlerini göz önünde bulundurarak A1 kur seviyesindeki öğrencilerin süreç odaklı öğrenmelerine katkı sağlamaktır. Bununla birlikte A1 seviyesindeki öğrenci eksik harfler, kelime hataları, dilbilgisi hataları, sistematik temel hatalar yapabilir. Ayrıca basit, birbirinden kopuk öbekler üretebilir (D-AOBM, 2012, s. 140,182,193).

A2, B1, B2, C1 seviyeleri için;

25'lik sistem:

1. Dört beceri toplamı: 58-60 arası olan öğrenciye maksimum 2 ($2 \times 4 = 8$ / 100'lük sistem) puana kadar,
2. Dört beceri toplamı: 61-74 arası olan öğrenciye maksimum 3 ($3 \times 4 = 12$ / 100'lük sistem) puana kadar,
3. Dört beceri toplamı: 74 ve üzeri olan öğrenciye maksimum 4 ($4 \times 4 = 16$ / 100'lük sistem) puana kadar kanaat kullanılabilir.

Örneğin sınav sonucu: (25'lik puan sistemi - Maksimum geçme derecesi)

- ⊙ **Okuma:** 25
- ⊙ **Yazma:** 25
- ⊙ **Dinleme:** 25
- ⊙ **Konuşma:** 11

olan öğrencinin genel sınav sonuç ortalama puanı 86'dır. Ancak konuşma sınavı 11 olduğu için bu öğrenci başarısızdır. Eğer bu öğrenci kanaat kriterlerini tam olarak yerine getirmişse maksimum 4 puana kadar tek beceride ya da sınırdaki olan başarısız iki becerisine elde ettiği kanaat puanı eklenerek başarılı kabul edilebilir.

Örneğin sınavı sonucu: (25'lik puan sistemi - Minimum geçme derecesi)

- ⊙ **Okuma:** 15
- ⊙ **Yazma:** 15
- ⊙ **Dinleme:** 15
- ⊙ **Konuşma:** 13

olan öğrencinin genel sınav sonuç ortalama puanı 58'dir. Ancak konuşma sınavı 13 olduğu için bu öğrenci başarısızdır. Eğer bu öğrenci kanaat kriterlerinin tam olarak yerine getirmişse maksimum 2 puana kadar tek beceride ya da sınırdaki olan iki becerisine elde ettiği kanaat puanı eklenerek başarılı kabul edilebilir.

Kanaat puanını verirken öncelikle öğrencinin genel sınav sonuç ortalama puanı dikkate alınmalıdır. Öğrenci kanaat kriterlerini yerine getirip maksimum kanaat puanını elde etse bile genel sınav sonuç ortalama puanı geçerli olan dereceye göre kullanılmalıdır.

Kanaat puanı kullanırken öğrenci maksimum kanaat puanını elde etse bile geçmesi için ihtiyaç duyduğu puan kadar kullanılmalıdır. Örneğin, tek becerisi 13 olan öğrenci maksimum kanaat (5) puanını elde etse bile sadece 2 kanaat puanı kullanarak 15 geçme notunda bırakılmalıdır.

6. D-Aobm Tanımlayıcılarına Uygun Örnek Performans Görevleri

A1

Ödev Türü: Video, Bireysel Ödev

Kazanım: “İnsanlar ve yerler hakkında basit, çoğunlukla birbirinden kopuk öbekler üretebilir.” (D-AOBM, Genel Sözlü Üretim, s. 66)

Amaç: Öğrencinin kendi çevresindeki İnsanları ve yerleri basit, bağımsız ifadelerle tanıtabilmesi; temel kelime ve cümle yapılarıyla kendini anlaşılır kılabilmesini sağlamak.

A2

Ödev Türü: Video, Bireysel Ödev

Kazanım: “Olayları tarif eden mektup, broşür ve kısa haber makaleleri gibi daha basit materyallerdeki belirli bilgiyi bulabilir. İçeriğin aşına ve tahmin edilebilir olması koşuluyla aşına olduğu türdeki bir olay üzerine olan bir haber bülteninin genel taslağını takip edebilir.” (D-AOBM, bilgi ve sav için okuma, s. 61)

“Günlük yaşamıyla ilgili bir konuda kısa, provası yapılmış bir sunum yapabilir ve görüşler, planlar ve eylemler için kısaca gerekçeler ve açıklamalar verebilir. Aşına olduğu bir konuda kısa, prova edilmiş, temel bir sunum yapabilir” (D-AOBM, İzleyicilere Hitap Etme, s.70).

Amaç: Öğrencinin çeşitli anlarda gerçekleşen önemli olay ve durumlar hakkında edindiği bilgileri hedef dil öğrencilerine aktarabilmesini sağlamak.

B1

Ödev Türü: Dergi, Grup Ödevi

Kazanım: “Daha geniş bir izleyici için hazırlanmış gazete/dergilerin film, kitap, konser vb. anlatımlarını okuyabilir ve ana noktalarını anlayabilir. Karmaşık olmayan bir dil ve tarz kullanılması koşuluyla basit şiir ve şarkı sözlerini anlayabilir. Yüksek kullanım sıklığına sahip gündelik dil kullanan anlatılardaki, kılavuzlardaki ve dergi makalelerindeki yer, olay, açıkça ifade edilen duygu ve bakış açısı betimlemelerini anlayabilir. Temelde bir yolculuktaki olayları ve yazarın tecrübe ve keşiflerini anlatan bir seyahat günlüğünü anlayabilir. Düzenli sözlük kullanımı yardımıyla açık ve doğrusal bir akışa ve yüksek sıklık derecesi olan günlük dil kullanımına sahip hikâyelerin, basit romanların ve çizgi romanların olay örgüsünü takip edebilir.” (D-AOBM, Serbest zaman etkinliği olarak okuma, s. 62)

“Bir dizi daha kısa ayrı ögeyi doğrusal bir sıraya bağlayarak ilgi alanındaki çeşitli aşına olduğu konular hakkında karmaşık olmayan bağlantılı metinler üretebilir.” (D-AOBM, Genel yazılı üretim, s. 71)

Amaç: Öğrencinin bir grubun üyesi olarak çeşitli konular hakkında bilgi ve tecrübelerini görsellerle destekleyip yazılı sunum yapabilmesini sağlamak.

B2

Ödev Türü: Belgesel, Bireysel, Sunum

Kazanım: “Önemli noktaların altını çizerek ve ilgili destekleyici ayrıntılarla açık, sistematik olarak geliştirilmiş bir sunum yapabilir. Hazırlanmış bir metinden spontane bir şekilde ayrılabilir ve genellikle dikkate değer bir akıcılık ve ifade kolaylığı göstererek izleyiciler tarafından belirtilen ilginç noktaları takip edebilir. Belirli bir bakış açısını destekleyen veya aleyhte olan gerekçeleri ve çeşitli seçeneklerin avantaj ve dezavantajlarını vererek açık, hazırlanmış bir sunum yapabilir. İzleyicilerden kendisi veya izleyici için herhangi bir zorluk yaratmayan, akıcı ve spontane bir dizi takip sorusu alabilir.” (D-AOBM, İzleyicilere hitap etme, s. 70)

Amaç: Öğrenici, yetişmiş olduğu coğrafyaya ait maddi veya manevi kültür mimari eser, müzik aleti, geleneksel dans, kıyafet, yemek, sanat eseri vb.) öğelerine dair bilgi ve deneyimini hedef dil öğrencilerine sözlü ve görüntülü aktararak çoğul kültürlü ortamın uyum sürecini kolaylaştırmasını sağlamak.

C1

Ödev Türü: Proje, Grup Ödevi, Münazara

Kazanım: Başkalarının söylediklerini aktararak ve birden fazla bakış açısını özetleyerek, detaylandırarak ve değerlendirerek bir ortakla veya grupla bir eylem planına karar vermek için bir tartışma şekillendirebilir. (D-AOBM, Hedef odaklı iş birliği, s. 82)

Amaç: Bu etkinlikle, öğrencilerin farklı görüşleri dikkatlice dinleyerek bunları özetleme, değerlendirme ve karşılaştırma becerileri geliştirmeleri hedeflenmektedir. Ayrıca, bir grup içinde iş birliğiyle karar verme ve tartışmayı yönlendirme sürecine etkin katılım sağlanması amaçlanmaktadır. Bu görev, öğrencilerin yalnızca kendi fikirlerini değil, başkalarının düşüncelerini de kapsayıcı biçimde ele alarak sözlü ifade becerilerini güçlendirmeyi ve iş birliği içerisinde hareket etmeyi hedefler.

Sonuç olarak bu araştırmanın amacı, öğrencinin öğrenme sürecine etkin biçimde katılımını sağlamayı, hazır bulunuşluğunu ve derse olan ilgisini, seviyesini ve çalışma isteğini doğrudan desteklemektir. Ayrıca, öğrencinin motivasyonunu yükseltirken bununla birlikte pedagojik açıdan daha sağlam ilkelere dayanan bir ölçme-değerlendirme modeli geliştirmeyi ve yükseköğretim kurumlarının akreditasyon süreçlerinde önem verilen kalite güvenesi ilkelerine uygun, şeffaf ve izlenebilir bir uygulama ortaya koymayı hedeflemektedir. Araştırmadan elde edilen bulguların, hem alanyazında eksikliği hissedilen süreç odaklı değerlendirme yaklaşımlarına katkıda bulunacağı hem de uygulayıcılara örnek bir model sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bakımdan çalışma, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme alanına yenilikçi ve özgün bir katkı sağlamaktadır.

KAYNAKÇA

- Avrupa Konseyi. (2012). *Diller için Avrupa ortak başvuru metni: Öğrenme, öğretme, değerlendirme* (Çev. MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı). Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- EAQUALS. (2016). *The Equals Framework for Language Teacher Training & Development*. EAQUALS.
- Goethe-Institut. (2020). *Common principles of teaching and assessment*. Goethe-Institut.
- Karatay, H. (2020). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi: El kitabı*. Pegem Akademi Yayınları.
- TELC GmbH. (2020). *Manual for examiners: Guidelines for assessment*. TELC-Language Tests.

XVII. ULUSLARARASI DÜNYA DİLİ TÜRKÇE SEMPOZYUMU

Aliya TUİMABEKOVA*, Gulnar ARKHABAYEVA**

B. Momişuli Şiğarmaşılığındaǵı Ulttıq Kontseptiler

Аңдатпа.

Адамның күрделі тұлға екендігіне куә нәрсе – танымы арқылы ұғынылған тілдік байламы. Тіл арқылы сыртқы әлемді қабылдаудан туған ақпараттар таным урдісінде сығымдалып, өңделіп жарыққа шығады. Адамның санасындағы суреттерден сыртқа танылатын тілдік бірліктердің бірі – концепт. Қандай ұлттың болсын өз танымында концепттер мен тілдік бірліктер бар. Тілдің жекелік, даралық қасиетінен ұлттық реңк анықталады. Кезінде ғалымдардың тіл мен ұлттық біртұтастығы туралы ой-топшылауларынан бұл тұжырымды тапқанбыз. Ендеше XX ғ. өмір сүрген қазақ халқының батыры – Б.Момышұлының тұлға ретіндегі сөз саптауларынан ұлттық концептілерді қарастырамыз. Әсіресе, тіл мен сөйлеудегі концептілерді репрезентациялауда оның негізгі мазмұны, тілдік материалдарды біріктіретін ұлттық концептілері қарастырылады. Осы тұрғыдан Б.Момышұлының көркем шығармаларындағы ұлттық құндылықтарды беретін концептілер анықталды. Ғалымдар анықтаған концептілік сипат беретін тілдік бірліктердің ассоциативтік, жасырын, ықтималдылық көріністері табылды. Қазіргі лингвистикадағы жаңа семантикалық, концептуалдық талдауға апаратын мақсаттар айқындалады. Семантикалық, концептуалдық зерттеу әрбір ұлттың тілдік санасының ерекшелігін көрсетіп, ұлттық құндылығын айқындайды. Түптеп келгенде, концептінің тілдік сананың бірлігінен, әлемнің концептуалды бөлшегін құрайтынын таптық. Мақаланың зерттеу мақсаты – Б.Момышұлы шығармашылығындағы ар-намыс, абырой, туған жер, салт - дәстүр концептілерін қалыптастыруға қажет концепт-аясын табу. Негізгі бағыты – Б.Момышұлы әңгімелерінен ұлттық концептілік тұжырымға ие тілдік бірліктерді ғылыми саралау. Жұмыстың ғылыми өзектілігі – Б.Момышұлының көркем шығармаларын алғаш рет толық концептуалды тұрғыдан талдап, жазушы ой саптауларынан концептілік мәнге ие тілдік бірліктерді қарастыру болып табылады. Жұмыстың практикалық маңызы – Б.Момышұлы шығармаларынан тәлім - тәрбиеге толы ұлттық құндылықтарды саралау. Зерттеудің әдіснамасына концептуалдық талдауға жетелейтін әлемнің бейнесін жасаудағы батырдың тұлғалық бейнесін анықтау жатады. Зерттеу жұмысының негізгі нәтижелері – әлемнің бейнесін жасаудағы Б.Момышұлының тұлғасын даралауға әкеледі. Зерттеу нәтижелерінің қорытындысында Б.Момышұлы шығармашылығын танытып, тілдік тұлғалық бейнесі айқындалады.



Кілт сөздер

Концепт, Концептуалдылық, Концепт-ая Таным, Ұлттық Құндылықтар.

* Dr., Uluslararası Şerhan Murtaza adındaki Taraz Üniversitesi, atuymebekova@mail.ru

** Öğretim Görevlisi, Uluslararası Şerhan Murtaza adındaki Taraz Üniversitesi, gulnurarkhabaeva222@gmail.com



National concepts in the work of Bauyrzhan Momyshuly

Abstract

Conceptual research has become a relevant issue for any language. Conceptual research develops from conceptual analysis, which integrates all knowledge and notions. In this study, individual words and concepts were taken as the object of conceptual analysis. The linguistic units that represent the content and structure of concepts are considered through their lexicographic analysis and conceptual application. In the representation of concepts in language and speech, their essential content and the principles of unifying linguistic material are outlined. In this regard, the national concepts that integrate linguistic material are also examined. From this perspective, the concepts reflecting national values in B. Momyshuly's literary works were identified. The associative, hidden, and potential features of linguistic units that convey conceptual meaning, as defined by scholars, were revealed. The objectives leading to new semantic analysis in modern linguistics were clarified. Semantic research demonstrates the uniqueness of each nation's linguistic consciousness and highlights its national values. Ultimately, it was found that the concept forms a unit of linguistic consciousness and constitutes a fragment of the conceptual worldview. We conducted a conceptual analysis of B. Momyshuly's works, identifying concepts and determining their gestalt structures. The purpose of the article is to identify the linguistic units necessary for shaping the concepts of honor, dignity, homeland, and traditions in B. Momyshuly's literary works. The main focus is to determine the national and linguistic units that contain conceptual meaning in B. Momyshuly's stories, which serve as moral guidance for the younger generation and emphasize the importance of remaining human in any situation. The scientific novelty of the research lies in analyzing B. Momyshuly's works from a conceptual perspective for the first time and examining linguistic units with conceptual meaning derived from the author's worldview. The practical significance of the study is in highlighting the national values filled with moral lessons in B. Momyshuly's works. The methodology is based on semantic analysis leading to conceptual interpretation. The main results of the study emphasize the importance of introducing literary works to the younger generation as a means of education, thereby increasing their relevance. Based on the research outcomes, B. Momyshuly's works are revealed as a source of national values in educating the younger generation.



KEYWORDS

Concept, Conceptuality, Dignity, Honor, National Values.



Кіріспе

Тіл сырттан ақпараттарды қабылдап қана қоймай, сыртқа ұғым түсініктерді жеткізіп, қана қоймай, ақпаратты өңдейді, фреймдерді құрайды.

Тілдің ұлттық, этномәдени сипаты жадыда қалыптасады. Тіл көмегімен құрылатын концептуалдық құрылымдар жеке адамның тәжірибесіне яғни қолдануына байланысты қалыптасады. Концептуалды жүйе – дүние, әлемге байланысты адам тәжірибесін бейнелейтін жүйе. Адамның танымдық қызметі– когнициядан басталады. Когнициядан сәйкестендіру, ұқсату, парасат, менталдылық, қиялдау, елестету сияқты таным үдерістері туады. Әлем бейнесін жасауда тілдік тұлға өз санасының когнициясынан сыртқы әлем туралы бұрыннан бар қалыптасқан білімінің үстіне жаңа ұқсатулар мен елестетулерден жинақтап, мағына туады. Біздің тілдік тұлға ретінде талдап отырған тұлғамыз – Б.Момышұлы соғысқа қатысты. Соғыс адам өмірінде қандай орын алатынын білеміз. Әлемнің тілдік бейнесінің түрі – батырлық туралы жалпы концептуалдық бейнелер ортақ болып келеді. Батырлық қай елде болса да адал да асыл ұлдарының ерлігімен сәйкес келсе, тілдік бейнеде ұлттық характерге тән сипаттар басым келеді. Батырлықты көрсетер тілдік мақал-мәтелдер, тілдік оралымдар Б.Момышұлы шығармашалығында көп кездеседі. Сондықтан жауынгерлерінен отаншылдықты, ерлікті, батырлықтың бейнесін іздеді. Олардың әрбір әрекетінен келер ұрпаққа насихат етілер патриоттықты, туған жерінің түлегі ретінде намысты шыңдайтын шығармаларын жазды.

Материалдар мен әдістер

Ғылыми зерттеудің материалы ретінде Б.Момышұлының «Қанмен жазылған кітап» еңбегі алынды. Ондағы 1944 ж елге келіп, зиялы қауым өкілдері алдында бес күндік дәрісінен М.Әуезов стенограммасынан туған «Соғыс» психологиясы» еңбегі, жекелеген көркем шығармалары алынып талданды. Тіл біліміндегі концепт мәселесіне байланысты шетелдік және отандық ғалымдардың еңбектері, атап айтқанда, С.А. Аскольдов-Алексеевтің «Концепт и слово», А.П.Бабушкиннің «Типы концептов в лексико-фразеологической семантике языка», В.А.Маслованың «Когнитивная лингвистика» атты еңбектері қаралды. Ғалымдар, Е.Жанпеисов, Ә.Қайдардың сөздіктері жекелеген тілдік единицаларды қарастыру үшін алынды. Қарастырылып отырған мақалада осы жоғарыда қарастырылған еңбектер жүйеленіп, жіктелді. Жазу материалының әдіснамалық негізіне алынды. Тілді мәдениеттің бөлшегі, өмір сүру ортасы деп тапқан В.Гумбольдт еңбектері зерделенді. Жағдаяттық тәсіл – қазір көп тараған мағынаны айқындаудағы тәсілдердің бірі. Осы зерттеуде тілді қолданушы адам үшін сөз мағынасы неғұрлым көлемді бірліктер – нақты сезімдік образдар, елестету, схема, түсінік, прототип, пропозициялық қалып, фрейм, сценарий немесе скрипт, гештальт қолданылды.

Зерттеу жұмысында хронологиялық, сипаттамалы-аналитикалық, семантика-когнитивті талдау (зерттеу мәселесіне сәйкес және дефинициялық талдау), концептуалды талдау жасалынды.

Нәтижелер және талқылау

Б.Момышұлы шығармаларындағы соғыс тақырыбының берілуіндегі шынайылық – батыр танымының сәулесі. Тіл адамның өмірінен сыр шертеді. Жеке тұлғалардың тілдік сөз саптауынан ұлттық бейне, ұлттық сурет салынады. Тілдің ықтимал теориясы В.фон Гумбольдттың тіл мен ұлт рухының теңдестігі және ұлт өміріндегі тілдің ерекше анықтауыштық рөлі жөніндегі теориясынан шығады (Гумбольдт, 2000) . Адамның негізгі түсінігі танымдық үдерістерде танылатын концептуалдау мен категоризациялаудан тұрады. Концептуалдау адам өмірінің, білімінің, тәжірибесінің барлық мазмұнды бірліктерін шығарса, категоризация – өзара ұқсас, шектес бірліктерді ірі бөліктерге қосу болып табылады. (Когнитивті терминдердің қысқаша сөздігі, 1996). Адам санасынан өткен білімнен әлемге атау беріліп, оны категорияларға бөлу жеке адамның байланысты екендігін (Болдырева, 2001) айтқан. Б.Момышұлы танымындағы кейбір категорияларды бөлуіне назар аударамыз. 1944 жылы майданнан елге жараланып келіп, қазақ зиялы қауымы майданнан келген Батырды көрмекке кездесу ұйымдастырады. Кездесу бес күндік дәріске ұласады. Небәрі 34 жастағы азаматтың өмірлік танымы қазіргі күні барлығымызды қызықтырады. Осы кезеңдегі даналығын жазушы, ғалым М.Әуезов стенографиялап, «Соғыс психологиясы» еңбегін жинақтады. Адамның қандай жағдайда болмасын нәзік сезім иесі екенін дәлелдеп берді. Бүгінгі күні психологтар да бұл еңбекті зерттеулері қажет сияқты. Сезімдерді екіге бөліп қарастырамыз деп анықтап береді: «Жоғарғы сезімдер: Парыз, Ержүректілік, Адамгершілік, Ерлік, Батырлық, Қаһармандық және т. б. Ал осыларға қарама-қарсы төменгі сезімдер: Опасыздық, Үрей, Ұждансыздық, Қорқыныш, Шошу және т. б.» (Снегин, 2002) – деп көрсетеді. Ал досы Д.Снегинмен әңгімелесуде «Шындық-жалғандық.Жақсылық – Жауыздық – зат есімдер, жермен тамырлас. Шыншылдық – Екіжүзділік. Батырлық – Қорқақтық – ғарыштық сипаттағы ұғым» (Снегин, 2002) – дейді. Ар-ұят мәселесі Батырды әр уақыт мазалаған. Оның ойынша ол-мәңгілік нәрсе, не таза күйінде ұстайсың, не былғайсың.Шынында да ар-ұяттан безген адамдар бар, бірақ ар-ұят мәңгілікке бар.Оның көрінетін кезі де бар. Ал кейбіреулер ар-ұятты сатып, былғанып та жүр.Қазақ халқында айтылатын керемет мақал бар “Көре- көре көсем боларсың, сөйлей- сөйлей шешен боларсың” деген. Адам неғұрлым көп көрсе, соның танымы, көзі көреген емес, уақытында байқай білушілік, назар аударушылық, ақыл-ой танымынан өткізе білушілік туралы да халқымыз былай дейді: “Көпті көргеннен сұра”. Мұнда міндетті түрде ұзақ өмір сүріп, көп жағдаятты бастан өткеру емес, ой танымың бай болсын дегенді айтып отыр. Б.Момышұлы соғыста ғана емес, бейбіт өмірде талай нәрсеге жіті қарап, ой-қорытындысын жасап жүрген. Тиісті жағдайда ой үстіне ой қосылып, танымы мен парасатының арқасында құнды дүниелер қалдырды. Б.Момышұлы жинаған ақпараттар ағынынан барып, батырды қоршаған әлемнің тілдік бейнесі шығады. Әлемнің тілдік бейнесінің бірнеше салаларды қамтуы мүмкін. Осы кезеңде концептілік жүйе немесе концептілік салалар қажет.Концептілер адам ойынан туған абстрактылы бірліктер болады. Ұғым жалпы шынайы белгіні көрсетсе, концепт бірнеше қосымша мағыналарды береді. Ғалым Степановтың айтуынша “Концепт – нысан туралы барлық мәдени шартты білімді жинайды”, “Ұғым– заттың анықтамасы, дефиниция, яғни ойлау арқылы болған дефиниция”– дейді (Мәдиева,

2014). Пименева түсіндіруінше, концепт – сезіну, қабылдау, түсіндіру, ұғым сияқты кезеңдерден тұрады, “түйін сөз” Вежбицкаяда, мағына Д.С.Лихачевта, “ұлттық сипаттағы мағына” В.Колесовта, “мән, мағынаның синонимі” Ю.С.Степановта сипатталады (Коннова, 2012). Концепт адамның сыртқы әлемді сезінуі арқылы қалыптасады. Әрбір затты қолдануы арқылы қалыптасады. Тәжірибе негізінде, ойлау қызметі арқылы вербальды және вербальды емес қарым-қатынастар арқылы осы әрекеттің барлығы жиылып концептті құрайды. Алайда абстрактылы концепттер, мысалы батырлық, ерлік, абырой дегендер түсіндіруге қиын, қолға ұстап көрмейтін нақты заттық емес. Біздің әлемді тануымыз бүтін адам білімі кеңейіп, о бастағы анық бейнеден гөрі, ядроға айналады. Концепт заттық нәрседен шықса кодталып, концепт ядросындай қызмет етеді, бара-бара білім кеңейіп, әртүрлі аспектіде көрінеді. Степанов әрбір концепт мәдениетте орталық ядро ретінде көрінетіндігін, сонымен қатар концептінің бірнеше қабаттардан тұратынын (Мәдиева, 2014) көрсетті. Ғалым Пименева ойынша барлық тәсілдерді қолданып, концептілерді талдасақ, ұлттық-мәдени ерекшелік ашылады деп санады. Ол тәсілдер сөздің этимонын ашып, туынды сөздерді тауып, парадигмалық байланысын анықтап, басқа тілдегі жақын сөзбен салыстыру. Лингвомәдени тараптан концептілердің түрленуі сөздік жұмысын жүргізуде байқалады. Сонымен қабат жеке тұлғалардың тілдік сөз саптауынан байқалады. Концептілік абстракты ойлаудың жемісі. Онда бірнеше білім жинақталған.

Б.Момышұлын неге батырлықпен байланыстырамыз? Себебі, оның әлемі тілді, дәстүрді, тәрбиені, Отанды қадірлеуден тұрады. Ғалымдар тілдік тұлғаның әлемді тануында ескі деректердің жаңа деректермен толығыуына тілдік лексика, грамматика, фразеологизмдер, мақал-мәтелдер орын алатындығын айтады. Дж.Лакофф метафораны когнитивті моделдің негізгі типі деп есептеді, яғни ойлау механизмі мен концептуалды жүйенің пайда болуы деп санады (Лакофф, 1981).

Б.Момышұлының Ұлы Отан соғысынан елге жараланып емделуге келгенде ұлт зиялыларымен кездескені мәлім. Себебі, 1941 жылдың ең бір қиын теперішінен өткен жауынгер-қазақты көру, атағы жер жүзіне тараған алғыр басшы, соғыс өнерінен қарымды таланты бар адамды жүзбе- жүз көру талайлардың арманы болған. Соғыстан келе жатып та, бүкіл қазақ құлағдар болып, Батырды өзгеше бір ерекше күтіп алады. Осы кездесуде Батыр өзінің хатын қалдыратынын айтады. Хатта үш беттік ой топшылауы түгел қанатты сөз сияқты. “Әскерсіз – қолбасшы қауқарсыз, басшысыз-әскер әлсіз” (Момышұлы, 2010) деген үн қатуы оның бүкіл өмірінің мәні десек болады. Өйткені соғыс атты аренада басшысыз әскер жалтақ, әскерсіз қолбасшы абыройсыз адам. Шын өз ісіне берілмеген қолбасшы қарамағындағы адамынан айырылып, өзге полкке мүсәпір кейпінде оралуы намыссыздық пен абыройсыздықты білдіреді деп санады. Соғыстың әрбір сәті- сын, “Сын ерді шыңдайды, қорқақты қинайды” (Момышұлы, 2010) – дейді. Соғыс Б.Момышұлы үшін – дүниені тану, сезіну, қабылдау, жинақтап оны шығару мектебі болды десек болады. “Бастан кешкендерді тілсіз қағаз бетіне түсіруді өзіме парыз санаймын, өйткені ол: “ерлік елеусіз қалмасын, олжа – елге, атақ – ерге сауға” деген әділеттілік қағидасын еске салатын, шындық оқиға куәгерінің тілі болсын” (Момышұлы, 2010). Хатының соңын өлең жолымен аяқтайды. Соғыста жүріп, өлең жазу, шығармашылықпен айналысу, қаламгерден үлкен жауапкершілікті күтеді. Жарылған мина, сақылдаған пулемет, адамның құлағын емес, миын сарсытқан гүрсіл ішінде осыншама таланттылықты байқаймыз. “Найзадан қол босаса қалам алдым, Толғанып оқиғаны көп ойландым. Тырмысып әл келгенше көргенімді, Жалтақтамай, именбей ашық жаздым” (Момышұлы, 2010).

Шын мәнінде найза емес қару алып жүр, бірақ найза сөзін прототип ретінде қолданып отыр. Прототип ұғымдарды категориялап көрсететін концептінің түрі, бұл көркем шығармада идеалдар мен әлеуметтік стереотиптер, үлгілер болуы мүмкін (Коннова, 2012). Шынында да найза ұстап жаугершілік заманда батырлар елін қорғаса, бұл соғыста Б.Момышұлының дискурсында найза сөзі қару сөзін алмастырып отыр. Сондай-ақ батырдың шындықтан именбей, ашық ақиқатты әділінен жырлайтынын көреміз.

Б.Момышұлының ерекшелігі соғыстағы уставтағы терминдерге қосымша өзі байқаған, басынан өткерген ұғымдар мен түсініктерді айтып өтеді. Батырдың негізгі мақсаты – елін, жерін қорғауда жеңіске жету. Ал жеңіске жету үшін мынадай нақты-сезімдік образдар, яғни біздің санамызда бар, қалыптасқан, бірақ соғыс жағдайында қолдануға мәжбүрміз. Соның бірі ақыл туралы айтады. Соғыс ақыл мен ақылдың соғысы дейді (Момышұлы, 2010). Атыс инициативасын басқару, яғни бас көтертпей ату, дұшпанның күшін жою, өз күшінді сақтау, кездейсоқтықтан аулақ болу, қателік жасамау – осының бәрі жеңіске жетелейтін ұғым-түсініктер Б.Момышұлының соғыста батыр болып жеңіске жетуінің кепілдігі. Тілдік тұлға ретінде өмірлік танымы мен білімінің осылайша дискурстық сипат алуында үлкен мән бар. Ақылмен соғыс өнерін дұрыс пайдалана білуден дұшпанына соққы береді.

Соғысты бір аждаһа етіп көрсетудің қажеті жоқ екенін айтады. Аждаһа бұл шынайы өмірде жоқ нәрсе. Адам мен адам соғысады. Соғыста дамның бар шынайы болмысы ашылады. Ұрыста адамға тән барлық қасиеттер, сезімдер көрінеді. Мысалы, жоғары сезімдер: парыз, адамгершілік, ержүректілік, ерлік, батырлық, қаһармандық және т.б. көрінсе, керісінше төменгі сезімдер: опасыздық, ұждансыздық, үрей, қорқыныш, шошу және т.б. (Момышұлы, 2010). Осы екі сезімді безбендеп, төменгі сезімге ие болып, жоғары сезімді рухтандыратын адамның рухани күші маңызды деген ой айтады. Рухани күштің бастамасы: ақыл, сезім, ерік-жігер. Ал бұл үшеуінің бастамасы тәрбиемен ұштасады екен. Концепт дегеніміз барлық адам танымындағы ұғымдардың атауы, күрделі болсын, жай болсын, семантикалық мағынасы бар ұғым-түсініктер. Барлығы жеке тілдік тұлғаның дүниені қабылдаудағы білімінің ұшқырлығы, қиялы мен сезімінің шексіздігі арқылы әлемнің тілдік бейнесін жасаудағы еңбегі. “Соғыс психологиясы” еңбегіндегі қорқыныш концептісі адам баласының барлығына тән. Қорықпайтын адам жоқ. Қорқынышты ішкі мәжбүр ету жолымен, сосын сыртқы мәжбүр ету жолымен жеңуге болады – дейді. (Момышұлы, 2010). Адам жанының арпалысып, іштей күресіп, парызбен күресіп, сыртқы ықпалдың яғни әскери өмірдегі командирдің тәрбиесінен адам қорқынышты жеңіп, батырлыққа қадам басады делінеді. Ұлттық концептілер парыз, адамгершілік, ерлік, батырлық және қаһармандық ұрпақ тәриесіне өте қажет. Егер жастарды осы тұрғыдан тәрбиелесек, қоғамда Отан алдындағы борышын өтеуден қашу, тіпті отбасындағы күрделі болмашы мәселелерді ауырсыну болмас еді. Өзін-өзі сақтау инстинкті арқылы адам өзін-өзі қорғап, шабуыл жасап қорғанады. Бұл халқымыздың “Сақтансаң, сақтайды” деген мақалымен тұспа-тұс. Тағы бір айта кететін жағдай, адамды адам өлтіру мәселесі, соғыста сен өлтірмесең, ол сені өлтіреді. Бірақ заңмен ешкім қудаланбайды.



Б.Момышұлы қорқыныш туралы айта отырып, халқымыздың “Ерді намыс өлтіреді, қоянды қамыс өлтіреді” мақалын айтады. Тілдік тұлғалардың тілін анықтауда сыртқы әлемге түсінік беруде, мақал-мәтелдердің орны зор. “Адамгершілік сезімі, ұят сезімі, ерік-жігер, мақтаныш және басқа да сезімдер – адамның барлық асыл қасиеттері біздерге, жауынгерлерге, өзінің ішкі қорқынышын, содан кейін сыртқы қорқынышты жеңуге көмектеседі” (Момышұлы, 2010). Ал оған қарама-қарсы бинарлық концепт батылдық парыз сезімінің қорқынышпен күресуі негізінде туады. Парыз дегеніміз-адамгершілік сезімі,, намыс, ар-ұят, бұл– адам өзін кез келген опасыздықтан сақтайды, қорғайды, масқара болғанша абыроймен өл дегенді айтады. Бұл турасында “Өлмнен ұят күшті”, “Малым– жаным садағасы, жаным– арым садағасы” деген дүниетанымдық бағалауы тегін айтылмаса керек. Тілдің семантикалық талдауында денотаттық, коннатативтік, сигнификаттық ажыратуларға кездесеміз. Коннатативті мағына ауыспалы мағынаға, яғни қосымша мағынаға әкеледі. Қосымша мағына дегеніміз – Батырдың танымдық ой-өрісіне, әлемді тану өлшеміне сай өзгеріп отырады. Осыдан барып, тілдік тұлғаның сөз саптауларындағы ерекшеліктер танылады. Біз зерттеген Б.Момышұлы шығармаларынан ажал ауызы, тіл алғыш, танктің өркеші, зеңбіректің соясы сияқты халықтың күнделікті өмір сүруіне қажет өсімдік, мал шаруашылығына қажет сөздер – бейнелі тілдік құрал сипатына көшкен. Тілдік тұлғаның ақпаратын ұйымдастыруда когнитивті деңгейде сценалар, сценарийлер, фреймдер алға шығады. Сцена, сценарий, фрейм ұғымдары өзара байланысты. Мұнда мекен, образдар, олардың концептілік ментальды жағдаятынан фреймдер құрылады. Б.Момышұлының “Адам қайраты” (Момышұлы, 2010) әңгімесінде тілдік образдар – әскердің орналасуы, оның ішінен ебедейсіз старшина шеніндегі жауынгердің қатардағы жауынгерлермен бірге жүргендігі таңғалдыруы, жақынырақ шақырып, таныса келе, оның эшелонынан айырылып қалғандығымен қоса, 16 рет жараланғандығы, елден хабарсыз екендігі, тіпті жау қолына тұтқынға түсіп, одан қашып кеткендігі сияқты сценалар көз алдымызға келеді де, барлық оқиғалары баяндалады. Баяндауда бірінші жақтан нарративтік баяндау тәсілі қолданылғанын көреміз. Соңында осы екі желілес ментальды фреймге әкеледі. Яғни, адамның намыс пен абырой, Отанына деген кіршіксіз сезімінен барып “командир дұрыс бұйрық берсе, орындауға болады” деген Б.Момышұлының барлық шығармаларында айтылатын “Командирдің рөлі” мәселесі соғыста шешуші орында тұратыны дәлелденеді. Бұдан шығатын фрейм – “жаным – арым садағасы” деген мақалмен тұжырымдалатын адамның Отаны мен абырой - намыс үшін шыдамдылық танытуы, тіпті денесінде бір оқ пен жарықшақтың кептеліп тұрғанына қарамастан алдыңғы шепте жүруі таңғалдырады. Л.Н.Сидорова: фреймді білімнің тілдік тұрғыда жүзеге асу факторы ретінде лингвистикалық бағдарланған концепт деп қарастыруға болады. Ол фреймді адамның алуан түрлі білімін, оның тәжірибесін бірыңғай мәнге біріктіретін әмбебап категория деп есептейді (Мәдиева, 2014).

Фрейм – бұл тек білімді таныту формасы ғана емес, сонымен бірге оны іс тәжірибесінде қолдана алуды да білдіреді. Оқыту жүйесі фреймдер жүйесімен тығыз байланысты. **Т. ван Дейк фреймдер білімнің өздігінен бөлініп шығатын үзіктері я бөліктері болып табылмайтындығын** айтқан. Батырлық концептінің фреймі ерлік. Ерлік тек соғыста ғана емес, қандай жағдайда болсын, азаматтық парызыңды орындау үшін адамгершілік, теңдікке өз-өзіңмен күресе отырып, опасыздық, масқара болу, ұятқа қалудан қорғайды. Адамның өмір тәжірибесінде абстрактылы атауларды вербалды тұрғыда репрезентациялауынан алғашқы денотаттық мағынадан коннататтық мағынаға ие болады. Адам санасының қиырынан сүзіліп туатын когнициядан туатын абстрактылы мағына тілдік тұлғаның дискурсында түрліше баяндалады.

Схема– зат пен құбылыстың ойлау формасынан туатын шектік межелі үлгісі. Батырлық бейнесін толықтыратын схемаға қажет қорқыныш, парыз, өзін-өзі сақтау инстинкті, табандылық, ептілік, тәуекел, көзсіз батырлық, ерлік. Осы схеманың құрылуымен ұрыс сценарийі шығады. Осы сценарийден ерлік өріледі.

Гештальт– концептуалды құрылым, толық сезімдік және рационалдық компоненттерді біріктіретін абстракциялаудың жоғары шыңы, танымның жалпылай және толықтырылған картинасын бере алады. Ұрыс, соғыс гештальты концептуалды құрылымды береді. Соғыс дегенде біздің көз алдымызға атыс-шабыс, екі қарама-қарсы топтың бір-бірімен оқты қарша боратуы елестейді. Тек осы бейнелер ғана абстракцияланады. Ал соғысты көрген, қатысқан адам ол туралы толық картинаны береді. Соғыс гештальты толық мағыналы үлкен ХХ ғасырдың алапат бейнесін береді. Солдат гештальты дегенде әскери өмірден хабары жоқ адамдар үшін әскери киім киген, тәртіпке бағынып, қаз қатар тізіліп жүрген адамдар елестейді. Ал соғысты көргендер соғыстың қиын өмір эпизоды екендігін түсінеді. “Ұрыс өтіріктің бет пердесін сыпырып тастайды, екіжүзділік оқтың астында шыдас бермейді. Ұрыста зәре-құтыңның ұшқанын жасыра алмайсың. Батылдық мүлдем жоғалады, болмаса өзінің барлық көрінісімен тек ұрыста ғана көрінеді”(Момышұлы, 2010). Соғыстағы адам, оның жан дүниесінен өткен сезімдер, ішкі жан арпалысынан туған әрекеттерден батырлық фреймінің шоқтығына барып ерлік көрінеді. Б.Момышұлы қолданған психологиялық фреймдер терминалдық түйіндер немесе слотқа ие. Мысалы, Батыр психологиялық терминдерді қолданғанмен ақыл, сезім, ерік-жігер, жоғары сезімдер, төменгі сезімдер, өзін-өзі сақтау инстинкті, қорқыныш сөздерінің артында үлкен толық ұғым мен түсінік жатыр. Концептілік тұрғыдан талдай келе, Б.Момышұлы шығармаларындағы батырлық концептісін құрайтын тағы бір концептілерді ұлттан бөліп-жара алмаймыз. Халықтың дүниетанымы мен жеке тұлғаның тілдік қолданысы астасып жатады. “Байғұс полковник” әңгімесінде Б.Момышұлы еркекке тән қасиетпен ақша ұстамайды. Ұлттық концепт “әйел – еркектің тапқанын құраушы”, ақшаны отбасына қажет жерге жаратудан туған. Жалпы түркі халықтарында еркектің ісі- түзде, ырысы– далада деген сөз бар. Еркек үй тірлігіне араласпаған. Сырттағы тірлікпен айналысқан. Б.Момышұлы осы әңгімесінде “Балалар сенікі, бай сенікі, үй сенікі...басымды қатырма, маған десең өртеп жібер – деп сабаудай ақша әкеліп береді”(Момышұлы, 2010). Бұдан шығатын фрейм “татулық”. “Нар”әңгімесінде отбасы бірлігін көрсететін бірнеше сцена шығады. Оның концепт аясы – бала бағу,

үйіне бас - көз болу, әйелін құрметтеу. Осы жағдайларды аяққа таптаған отбасынан береке қашқандығын Нар ақсақал сол ауылдың ақсақалына айтады. Ертеңіне Нар ақсақалды тамаққа шақырғанда отбасынан береке қашқан, отанасы– әйелді қадірлемейтін отбасынан түстенбей кетеді. “Жібекті түте білмеген жүн етер, қатынды күте білмеген күң етер..... ақсақал, тентегіңе мен қолымды былғамайын, тыйымды өзіңіз салыңыз, – деп Нар сыпырғышын тастап, қарайып шөгіп отыра қалыпты” (Момышұлы, 2010). Нар ақсақал қатынын ұратын тентекті өзі түзеуін тапсырады. Ел ішінде басбұзарлар мен тентектерін ауыл ақсақалдары түзеген. “Бата” әңгімесінде бата беру салтынан шығатын сөз құдіретіне мән беру мәселесі сөз болады. “Қонақта отырмыз. Түскен үйіміздің қонақ күтіп көрмегендігі, ағайын арасында ынтымақтары аздығы, шал-кемпірлерінің қадірі жоқ екендігі, келіншек- кепшік, бала-шағаларының берекесіз бейбастау екендігі жүріс-тұрысынан, қарым-қатынастарынан көріне бастады”(Момышұлы, 2010). Б.Момышұлы әңгімелеріндегі деректілік пен нақтылық кісі есімдері мен ру атауларының берілуі оның шығармашылығын шынайы ете түседі. Әрі тілдік тұлғаның шыншыл, әділ, тура жолдан таймайтындығын дәлелдей түскендей. Жалпы халқы Батыр деп таныған асыл тұлғамыздың қай шығармасын алсақ та, сөзді тауып сөйлеуі – қара қылды қақ жарардай қасиетке ие болса, ұлттық қасиетті жоғары көтеруі – өз ұлтын өзінен де биік қоюы деп білеміз.

Қорытынды

Қорыта келе, тілдің адам, адам санасының қатысуынсыз өмір сүре алмайтындығын анықтадық. Сана арқылы сүзілген жеке тілдік тұлғаның ой-өрісі, ұлттық қасиеттерге ие концептілерді түзейтінін таптық. Б.Момышұлы өткен ғасырда жантүршігерлік соғыста ерлігімен танылды. Соғыста күнделіктер жазды. Соғыстан соң көркем шығарма жазды. Көркем шығармасы арқылы тілдік тұлғаның ой-танымынан түзілетіндігіне көз жеткіздік. Қайсыбір шығармасын зерттесек те тілдік тұлғаның дискурсынан ұлттық тәрбие мен ұлттық салт-дәстүрлерді сақтауды көреміз. Тілдік тұлғаның қалыптасуы мен дамуында отбасы мен қоршаған ортасының әсері бар екенін де ұмытпауымыз керек. Жасынан әкесі мен туған ауылының ақсақалдарының тәлім-тәрбиесін алып өскен баладан жеке тілдік тұлғаға айналу жолында ұлттық мән-мәнер жоғалмағандығын көрдік. Жазушының қай шығармасын алмайық, үлкенді сыйлау, адамгершілік, адамшылық қасиеттерден аттамау сөз болады. Соғыс адам өмірінің ең бір күрделі аймағы екендігін де байқадық. Адам санасын асты-үстіне түсіретін соғысты психологиялық жағынан зерттеу тұрғысынан Б.Момышұлының бастаған психологиялық шығармасын ары қарай тереңдетіп зерттеуді жоспарлап, оны психологтар тарапынан да қолға алса дұрыс болар еді.

Б.Момышұлының шығармашылығын зерттеу – жас ұрпаққа патриоттық рух беруде қажет деп тауып отырмыз. Өйткені оның шығармашылығы Отаны мен отбасын, ана тілін, ұлтын сүюдің үлгісін танытады. Арада талай уақыт өтсе де Б.Момышұлы шығармашылығы тәрбие мен ұлтжандылықтың жаңа арнасы болып отыр. Сондықтан осы тараптағы зерттеулер күн тәртібінен түспеуі қажет.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

Болдырев, Н. Н. (2001). Концептуальные структуры и языковые значения // Филология и культура. М.

Гумбольдт, В. (2000). О различии строения человеческих языков и его влияние на духовное развитие человека // Гумбольдт В. Избранные труды по языкознанию. М., ОАО НГ “Прогресс”, 400 с.

Дейк, Т. А. ван. (1989). Концепт и познание. Фреймы знаний и понимание речевых актов // Язык. Познание. Коммуникация. М.: Прогресс.

Коннова, М. Н. (2012). Введение в когнитивную лингвистику. Калининград, изд-во БФУ им. И. Канта, -313 с.

Краткий словарь когнитивных терминов / под ред. Е. С. Кубряковой [и др.]. (1997). М.

Лакофф, Дж. (1981). Лингвистические гештальты // НЗЛ, Вып. X; Лингвистическая семантика, Вып. XXIII. М., 350–368.

Мадиева, Г. Б., Таусоғарова, А. Қ., & Досанова, А. М. (2014). Когнитивтік лингвистика теориясы. А.: Қазақ университеті, 63 б.

Маслова, В. А. (2008). Когнитивная лингвистика. Уч. пособие. М., 266 с.

Момышұлы, Б. (2010). Қанмен жазылған кітап /Ауд.: М. Қазыбек/ Алматы: Полиграфкомбинат, -336 б.

Снегин, Д. (2002). Арысым еді-ау, Бауыржан. Алматы: Қазақстан баспасы, -222 б.

Гумбольдт В. (2000). О различии строения человеческих языков и его влияние на духовное развитие человека // Гумбольдт В. Избранные труды по языкознанию. М., ОАО НГ “Прогресс”, – 400 с.

Краткий словарь когнитивных терминов / под ред. Е.С. Кубряковой [и др.].(1997) . М.

Болдырев Н.Н. (2001). Концептуальные структуры и языковые значения // Филология и культура. М.

Снегин, Д. Арысым еді-ау, Бауыржан.(2002). Алматы: Қазақстан баспасы, -222 б

Мадиева Г.Б., Таусоғарова А.Қ., Досанова А.М.(2014). Когнитивтік лингвистика теориясы.А.: Қазақ университеті, 63 б.

Коннова М.Н.(2012). Введение в когнитивную лингвистику, Калининград, изд-во БФУ им. И.Канта, -313с

Лакофф Дж. (1981). Лингвистические гештальты // НЗЛ, Вып. X; Лингвистическая семантика. Вып. XXIII. М. 350 – 368 беттер.

Момышұлы Б.(2010). Қанмен жазылған кітап. /Ауд.:М.Қазыбек/ Алматы.: Полиграфкомбинат, -336 б.

Дейк Т.А.ван. (1989). Концепт и познание. Фреймы знаний и понимание речевых актов // Язык. Познание. Коммуникация. М.: Прогресс.

Маслова В.А. (2008). Когнитивная лингвистика. –Уч. пособие. М.– 266с.

XVII.ULUSLARARASI
DÜNYA DİLİ
TÜRKÇE
SEMPOZYUMU

Anıl ÇELİK*

Osmanlı Türkçesiyle Yazılmış Bir Matematik-Muhasebe
Kitabı Şems-i Leylân ve Dil Özellikleri**

Özet

Şems-i Leylân, Kanûnî Sultan Süleyman'ın oğlu Şehzâde Mustafa'nın Amasya valiliği sırasında, onun çadır mehterleri teşkilatında görev yapan Hacı Muhammed Ağa Bin Abdullâh El-Akpînârî tarafından kaleme alınmıştır. Hicrî 953/Milâdî 1546 yılında yazılan bu eser, Şehzâde Mustafa'ya sunulmuş bir matematik ve muhasebe kitabı niteliği taşımaktadır. Türk dilinin bilimsel terminolojisinin gelişimini ortaya koyma açısından Osmanlı Türkçesi dönemine ait bilim eserlerinin filolojik yöntemlerle incelenmesi büyük önem arz eder. Buna karşın, tarih, tıp, eczacılık, din bilimleri gibi alanlarda kaleme alınmış eserler üzerine çok sayıda araştırma mevcutken; matematik ve muhasebe konulu eserler için aynı yoğunlukta çalışmalar yapıldığını söylemek zordur. Bu noktadan hareketle, çalışmada Şems-i Leylân'ın dil ve üslup özellikleri üzerinde durulmuştur. Eserin tek bir nüshasının varlığı bilinmektedir. Eserin varlığı bilinen tek nüshası, İzmir Milli Kütüphanesi Yazma Eser Kataloğu'nda 3724 katalog numarası ve 317 yer numarası ile kayıtlıdır. Çalışma, bu nüsha üzerinden teşekkür ettirilmiştir. Çalışmada, eserin yazım, ses bilgisi ve biçim bilgisi niteliklerinden kısaca bahsedilmiş, ayrıca matematik ve muhasebe içerikli yazma eserler üzerine genel bilgiler sunulmuştur. Kitabın yazarı ve yazılış tarihi, eserin adı, amacı, tek nüshası, konusu, bölümleri ve üslûbu hakkında bilgiler verilerek kapsamlı bir değerlendirme yapılmıştır. Eserle ilgili incelemelerde döneme ilişkin çeşitli makale, bildiri, tez ve dil bilgisi kitaplarından yararlanılmış; eserin çeviri yazıya aktarımı sırasında ortaya çıkan özgün dilsel özellikler üzerine birtakım tespitlerde bulunulmuştur. Ayrıca, eserde yer alan ebce ve siyakat ile ilgili bilgiler ayrıntılı değerlendirilmiş ve literatürün dikkatine sunulmuştur. Söz konusu eserin dil ve üslup özelliklerinin ortaya konması yalnızca filolojiyi değil; bilim tarihi, matematik, İslam tarihi, muhasebe ve finansman gibi pek çok bilim dalını da yakından ilgilendirmektedir. Çalışmanın gelecekteki disiplinler arası çalışmalara veri sağlama hedeflenmektedir.



ANAHTAR
KELİMELEER

Şems-i Leylân, Osmanlı Türkçesi, Matematik,
Muhasebe, Gramer.

* Doç. Dr., Bartın Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, acelik@bartin.edu.tr

** Bu bildiri, yazarın Şems-i Leylân İnceleme-Metin-Dizin-Tıpkıbasım (2025) adlı eserinin "Giriş" bölümünden uyarlanarak hazırlanmıştır.

Şems-i Leylân: A Mathematics and Accounting Book Written in Ottoman Turkish and Its Linguistic Features

Abstract

Şems-i Leylân was authored by Hacı Muhammed Ağa Bin Abdullâh al-Akpınârî, who served in the tent mehter organization of Şehzâde Mustafa, the son of Sultan Süleyman the Magnificent, during the prince's governorship of Amasya. Written in 953 AH / 1546 CE, this work constitutes a treatise on mathematics and accounting dedicated to Şehzâde Mustafa. Examining scientific works from the Ottoman Turkish period through philological methods holds significant importance for understanding the development of Turkish scientific terminology. However, while numerous studies have been conducted on works related to history, medicine, pharmacy, and religious sciences, research on mathematical and accounting manuscripts remains comparatively limited. From this standpoint, the present study focuses on the linguistic and stylistic features of Şems-i Leylân. Only one known manuscript copy of the work has survived. This unique copy is preserved in the İzmir National Library Manuscript Catalogue under catalog number 3724 and shelf number 317. The study has been based on this manuscript. Within the scope of the research, brief discussions have been provided regarding the orthographic, phonological, and morphological features of the text, along with general information about mathematical and accounting manuscripts of the period. Comprehensive evaluations have also been made concerning the author, date of composition, title, purpose, subject matter, sections, and style of the work. The analysis draws upon various articles, conference papers, theses, and grammar studies related to the period. Moreover, several linguistic observations were made during the transliteration of the text. The sections dealing with abjad notation and siyâqat script have been examined in detail and presented for scholarly consideration. Revealing the linguistic and stylistic features of this manuscript is not only of relevance to philology, but also to disciplines such as the history of science, mathematics, Islamic studies, accounting, and finance. It is expected that this study will contribute valuable data for future interdisciplinary research.



KEYWORDS

Şems-i Leylân, Ottoman Turkish, Mathematics, Accounting, Grammar.



1. Giriş

Eski Anadolu Türkçesi döneminden itibaren özellikle bilim alanındaki eserlerin Türkçe kaleme alınmasında belirgin bir artış görülmektedir. Bu eğilimin temel nedenlerinden biri, sanatkârların kendi milletlerine ilim ve sanat sahasında hizmet etme, hayırla anılma, anlaşılma ve takdir edilme arzularıdır (Bayat, 2003). Osmanlı Türkçesi döneminde yazılmış bilimsel metinlerin, Türkçenin bilim dili ve terminolojisinin gelişimini anlamak açısından filolojik yöntemlerle incelenmesi büyük önem taşır. Tarih, tıp, eczacılık ve din gibi alanlara ait metinler üzerine çok sayıda inceleme yapılmış olsa da, matematik ve muhasebe alanındaki eserlerin diline dair çalışmalar oldukça sınırlıdır.

Muhasebe ve matematik metinleri üzerine yapılan dil çalışmalarından ilki, Avni Gözütok'un (2001) "Mecma'ü'l-Ğavâ'id- Hacı Atmaca (Muhyeddin Muhammed) İnceleme- Metinler- Sözlük" adlı eseridir. Gözütok (2001), Hacı Atmaca'nın bu değerli çalışmasını ele alarak Türkçe yazılmış muhasebe ve matematik kitaplarının dil özelliklerinin incelenmesinin önemini vurgular. Çalışmasında eserin müellifi ve içeriği hakkında bilgiler verdikten sonra metni fonetik ve morfolojik bakımdan değerlendirmiş, çeviri yazıya aktarmış ve sözlüğünü oluşturmuştur. Benzer biçimde, Sezay Özçelik (2009) de Hacı Atmaca'nın *Mecma'ü'l-Ğavâ'id* adlı eserini doktora tezi konusu olarak seçmiştir. "Muhyeddin Muhammed'in Mecma'ü'l-Ğavâ'id Adlı Eseri (Giriş-İnceleme-Metin-Sözlük)" başlıklı bu çalışmada Özçelik, metni Türkçenin bilim (özellikle matematik) dili açısından incelemiş; eseri yazım, ses bilgisi ve söz varlığı yönlerinden değerlendirmiştir (Özçelik, 2009, s. iii). Çalışmada ayrıca genel bir sözlükle birlikte şahıs, yer ve eser adlarının indeksleri ile terim sözlüğü de hazırlanmıştır. Özçelik'in bu eser üzerine kaleme aldığı makale ve bildiriler de (Yelten ve Özçelik, 2010; Özçelik, 2015) konuyu farklı yönlerden ele alır. 2013 yılında Ali Karagöz, Matrakçı Nasûh'un *Umdetü'l-Hisâb* adlı eserinin 89b-179a yapraklarını dil yönüyle değerlendirdiği yüksek lisans tezini tamamlamıştır. "Naşûh Es-Silâhî'nin Umdetü'l-Hisâb Adlı Eseri (89b-179a) (İnceleme-Metin-Dizin-Tıpkıbasım)" başlığını taşıyan bu çalışmada Karagöz (2013), Türklerin bilimsel birikimini genel hatlarıyla özetlemiş, matematik ilminin gelişim süreci, Türk matematikçileri ve Matrakçı Nasuh'un bu süreçteki yeri üzerine bilgiler vermiştir. Metin, çeviri yazıya aktarıldıktan sonra ses ve biçim özellikleri açısından incelenmiş ve dizini oluşturulmuştur. Şermin Kalafat (2015) ise Yusûf bin Kemâl el-Bursevî'nin *Câmi'ü'l-Hisâb* adlı matematik eserini doktora tezi kapsamında ele almıştır. "Câmi'ü'l-Hisâb (Giriş-İnceleme-Metin-Dizin)" başlıklı bu çalışmada metnin tarihî bağlamı belirlenmiş, yazar ve eser hakkında ayrıntılı bilgiler sunulmuştur. Dokuz nüsha karşılaştırılarak hazırlanan metin çeviri yazıya aktarılmış, ses ve biçim yönünden çözümlemelere tabi tutulmuştur. Ayrıca metnin terim sözlüğü ve dizini de oluşturulmuştur (Kalafat, 2015; Kalafat, 2019a, s. 20). Zeynep Buçukcu (2017) "Mahmud Bin Kadı-i Manyas'ın 'Acebü'l-Üccab Adlı Eserinin Transkripsiyon ve Dizini" adlı yüksek lisans tezinde, söz konusu eserin çeviri yazısını gerçekleştirmiş; yazım, ses ve biçim özelliklerini incelemiş ve dizinini hazırlamıştır. Kalafat'ın (2019a) bu alandaki bir diğer önemli çalışması *Türkî Hisâb: İzleksel Terimbilimsel İnceleme* adlı kitaptır. Bu eserde Eski Anadolu Türkçesinde kaleme alınmış tercüme bir matematik kitabı olan *Türkî Hisâb* "Giriş, İnceleme, Metin, Türkiye Türkçesine Aktarma, Terim Sözlüğü, Dizin ve Tıpkıbasım" bölümleriyle ele alınmıştır (Kalafat, 2019a, s. 10). Araştırmacı ayrıca matematik-muhasebe terimleri ve bu tür eserlerin dili üzerine çeşitli makaleler de yayımlamıştır (Kalafat, 2017; 2018a; 2018b; 2018c; 2019b;

2023; 2024). Mehtap Alper'in (2023) "Mine'l-İlmi'l-Hisâbü'l-Nefis Adlı Matematik Eseri (Hesap Metni) ve Dil Özellikleri" başlıklı makalesi ise 16. yüzyılda kaleme alındığı düşünülen bir hesap metninin dil özelliklerine odaklanır. Ayrıca, Ayça Nur Üstün İşleyen (2024) Matrakçı Nasûh'un *Cemâlü'l-Küttâb ve Kemâlü'l-Hüssâb* adlı eserini yüksek lisans düzeyinde incelemiştir. "Cemâlü'l-Küttâb ve Kemâlü'l-Hüssâb Matrakçı Nasûh (İnceleme- Metin- Gramatikal Dizin- Sözlük)" başlığını taşıyan bu çalışmada, önemli Türk matematikçileriyle birlikte Nasûh'un hayatına değinilmiş, eserin yazım, ses ve biçimsel nitelikleri ayrıntılı biçimde ele alınmıştır. Metin çeviri yazıya aktarılmış ve dizin bölümüyle desteklenmiştir. Dil incelemeleri kapsamı dışında bırakıldığında, Türkçe yazılmış matematik ve muhasebe konulu eserler üzerine yapılan araştırmaların büyük bölümü bilim tarihçileri tarafından yürütülmüştür. Bununla birlikte, farklı disiplinler de zaman zaman Türkçe matematik ve muhasebe yazmalarına ilgi göstermiştir. Muammer Değirmendere'nin (2009) "Kuyucaklızâde M. Âtîf ve Matematiğe Dair 'Nihâyetü'l-Elbâb fî Tercemeti Hülâsâti'l-Hisâb' Adlı Eseri (Metin-Değerlendirme)" başlıklı yüksek lisans tezi, bu alandaki bir yazmayı İslam bilim tarihi perspektifinden ele almıştır. Zeynep Tuba Oğuz Ceyhan (2010; 2016), "Gelenbevi'nin Hisâb el-Küsûr Adlı Eserinin el-Cebr ve'l-Mukabele Adlı Bölümünün İncelenmesi" başlıklı bir yüksek lisans tezi hazırlamış ve "Ondalık Kesirlerin Osmanlı Muhasebe Matematiği Eserlerindeki Yeri (15-17. Yüzyıl): Câmî 'ü'l-Hisâb Örneği" başlıklı bir doktora tezi kaleme almıştır. Bu çalışmalarda, matematik-muhasebe eserleri bilim tarihinin bakış açısıyla incelenmiştir. Aynı araştırmacının Türkçe muhasebe yazmalarını yine bilim tarihi alanının yöntemleriyle ele aldığı pek çok yayımı bulunmaktadır (Oğuz Ceyhan, 2011; 2017a, 2017b, 2017c, 2018a, 2018b, 2019, 2020, 2023, 2024). Öte yandan Metehan Küçüker'in (2020) "XV. Yüzyıl Osmanlı Devleti Muhasebe Uygulamalarında Yaşanan Gelişmeler: Muhyeddin Muhammed'in Mecma'ü'l-Kavâ'id Adlı Eseri" isimli çalışması, "İşletme Ana Bilim Dalı"na bağlı "Muhasebe ve Finansman" disiplini kapsamında hazırlanmış olup konuyu işletme bilimi perspektifinden ele almıştır. Bunların dışında, Orta Çağ tarihçisi ve Türk kültür tarihi araştırmacısı M. Kemal Özergin (1968), iktisat tarihçisi Halil Sahillioğlu (1995) ve felsefe-bilim tarihçisi İhsan Fazlıoğlu (2002, 2003) gibi isimlerin de Osmanlı dönemi matematik ve muhasebe yazmalarıyla ilişkili çalışmaları bulunmaktadır. Ayrıca, bilim tarihi alanında Polat (2021) ile Demirhan Çavuşoğlu'nun (2023) gerçekleştirdiği incelemeler de bu konudaki diğer önemli araştırmalar arasında yer almaktadır.

2. Eserin Yazarı ve Yazılış Tarihi

Hacı Muhammed Ağa bin Abdullâh el-Akpınârî, Kanûnî Sultan Süleyman döneminde Şehzâde Mustafa'nın Amasya'daki valiliği sırasında, onun çadır mehterleri biriminde çalışmıştır. Bu görevi esnasında, Hicrî 953 veya Miladî 1546 senesinde "Şems-i Leylân" adını taşıyan ve matematik-muhasebe konularını ele alan Türkçe bir kitap yazmış ve bu eseri Şehzâde Mustafa'ya sunmuştur (İhsanoğlu, 1999, s. 98; Fazlıoğlu, 2003, 1999, s. 359; Oğuz, 2018b, 1999, s.123). Müellif, eserin dibâcesinde kara ve deniz yollarını aşarak yedi iklimi gezdiğini, uzun yıllar boyunca dünya hükümdarlarının, ileri gelen eşrafın ve devrin muhasebecilerinin hizmetinde bulunduğunu, onlarla görüşme ve sohbet etme imkânı elde ettiğini belirtmektedir (001b/16-001b/18). İsminin başında yer alan "el-Hâcî" unvanı, onun hac farızasını yerine getirdiğine işaret etmektedir. Bursalı Tahir'in aktardığına göre, Hacı Muhammed Ağa'nın Köprü (Vezirköprü) kasabasında bir cami ve bir mektep inşa ettirdiği, ayrıca burada defnedildiği rivayet edilmektedir (İhsanoğlu, 1999, s. 98).

3. Eserin Adı ve Yazılış Amacı

Hacı Muhammed Ağa'nın Şems-i Leylân (ŞL) adlı eserinin dîbâcesinde yer alan ifadelerin önemli bir kısmı, Muhyeddin Muhammed'in *Mecma'ü'l-Kavâ'id* adlı eserindeki giriş bölümünden alınmış görünmektedir (Özçelik, 2009). Zira müellifin kendi hayatına, eserine ve bazı özgün ebced uygulamalarına dair verdiği bilgiler dışında kalan bölümler, *Mecma'ü'l-Kavâ'id*'in dîbâcesiyle büyük ölçüde örtüşmektedir. Bu durum, Hacı Muhammed Ağa'nın, eserin giriş kısmında yer alan kalıp ve geleneksel ifadeleri örnek aldığına, dolayısıyla bunları kendi risâlesine doğrudan eklediğine işaret eder. Nitekim dönemin ilim adamları için bir eseri kaleme almak, çoğu zaman hem kulluk bilincini yerine getirme hem de hayırla anılma amacı taşı-maktaydı.

Müellif, eserin başında hesap ilminin üstünlüğü ve kıymetinden söz etmiş, bu ilmin yüceliğinin kendisini bir muhasebe risalesi yazmaya yönelttiğini ifade etmiştir. Ayrıca, çalışmasını hazırlarken konuları açık, düzenli ve kolay anlaşılır biçimde sunmaya özellikle özen gösterdiğini belirtmiştir. Hedef kitlesini ise muhasebe öğrenimine yeni başlayanlar, talebeler ve öğrenciler olarak tanımlamış; bu risâleyi onların yararlanması için kaleme aldığını ve böylece kendisine dua etmelerini umduğunu dile getirmiştir. Buna göre eser, hesap ilminin uzmanlarına değil, başlangıç seviyesindeki okuyuculara yöneliktir. Nitekim metinde geçen "[Amaç] fazilet göstermek nasıl olsun? Çünkü fazilet sahipleri nispetinde bunun gibi bir risâlenin ve kitabın ne kıymeti olur?" (002b/9–002b/11) ifadesi, yazarın niyetini açık biçimde ortaya koymaktadır. Hacı Muhammed Ağa, risâlesini Anadolu Türkçesiyle kaleme aldığını ve ona "a'şâr-ı kûrşıyyeden Şems-i Leylân (Gecelerin Güneşi)" adını verdiğini de belirtmiştir. Buradaki *a'şâr-ı kûrşıyye* ifadesi muhtemelen bir felekiyat terimidir, ancak yapılan literatür taramasında bu kavramın özel anlamına dair herhangi bir bilgiye ulaşılamamıştır. Müellif, dîbâce kısmında eserin ismi ve yazılış gayesiyle ilgili olarak şu anlamları içeren açıklamalarda bulunmuştur:

"Hesap ilmi öyle engin bir denizdir ki, onu kavramakta akıllar aciz kalır; en bilge ve faziletli kimselerin dahi düşünceleri bu derinliği bütünüyle kuşatamaz. Düzenli kurallarıyla ve rakamların tertibiyle bu ilim, hükümdarlığın yüce direği, dünya düzeninin adalet terazisi ve kişisel ilimlerin destekçisi, adeta iki eli gibidir. Bu ilim, hem değerli hem de zorunludur. Bu yüzden ilim yoksulu ben, gönül evimde aklımı bir mum misali yakarak bütün gücümle dikkatimi verdim. Allah'ın lütfuyla bu şerefli ilimden bana da pay düşmüştür. Bunun üzerine, mümkün olduğunca Anadolu Türkçesiyle bu risâleyi hazırladım ve ona *a'şâr-ı kûrşıyyeden Şems-i Leylân (Gecelerin Güneşi)* adını verdim. Hesap ilmine dair insanlar arasında en çok ihtiyaç duyulan konuları derleyip sade, öz ve anlaşılır biçimde düzenledim ki yeni başlayanlara, öğrencilere ve öğrencilere kolaylık sağlasın; böylece onlar da hayır dualarıyla eserin müellifini ansınlar. Bu risâlenin amacı, 'insanların en hayırlısı, insanlara faydası dokunanıdır.' hadîs-i şerifinden hareketle kulluk görevini yerine getirmek ve kıyamet gününde hayırla anılmaya vesile olacak bir eser bırakmaktır. [Amaç] fazilet göstermek değildir; çünkü fazilet sahiplerinin yanında böyle bir risâlenin ne önemi olabilir?" (002a/18–002b/11).

4. Eserin Varlığı Bilinen Tek Yazması: İzmir Milli Kütüphane Nüshası

Eserin varlığı bilinen tek nüshası, İzmir Milli Kütüphanesi Yazma Eser Kataloğu'nda (Yardımcı, 1997) 3724 katalog numarası ve 317 yer numarası ile kayıtlıdır. Katalogda nüsha hakkında şu bilgiler yer alır: "Vr. 40, str. 20, eb. 210x145 (160x80) mm., ta'lik, tlf. 953."

Nüsha, belirtildiği üzere 40 varaktan oluşmaktadır. Matematiksel işlemlerin bulunmadığı sayfalarda metin 20 satır düzeninde tertip edilmiştir; ancak hesaplamaların yer aldığı varaklarda bu düzenin bozulduğu görülür. Metin genel olarak harekesizdir, yalnızca bazı kelimelerde sınırlı biçimde harekeleme yapılmıştır. Sayfa altlarında reddâdeler düzenli şekilde mevcuttur. Eserin 20b yaprağından sonra bir kesinti göze çarpmaktadır; kayıp bölümlerin, eserin ilk yedi faslı ve sekizinci faslın bir kısmını içerdiği anlaşılmaktadır. Nüshada başlıklar ve kimi önemli bölümler kırmızı mürekkeple yazılmıştır. Ayrıca çeşitli matematik işlemleri ve zaman zaman tablolar da bulunmaktadır. Ancak bu tabloların bir kısmında yazım ve hizalama bakımından düzensizlikler göze çarpar. Özellikle beyitlerin yer aldığı kısımlarda, kırmızı çizgilerle ayrılmış bölümlerde mısra düzeninin tam sağlanamadığı görülür. Bazı beyitlerin veya satırların altında ebced değerleri kaydedilmiştir. İhsanoğlu (1999, 1999, s. 98), söz konusu nüshanın Hicrî 12. yüzyılda istinsah edildiğini belirtmiştir. Bununla birlikte, eserin 021a varacağının kenar notlarında yer alan bazı kişisel kayıtlar, nüshanın daha erken bir döneme ait olabileceğini düşündürmektedir. Bu notlar muhtemelen nüshanın mülkiyetine sahip kişilere aittir ve en eski tarih "Hâlıl'ün tarihi" ifadesiyle başlayan kayıta H. 988 / M. 1580 Rebî'ü'l-âhir ayı olarak geçmektedir. Aynı sayfada ayrıca şu tarihler yer almaktadır: "ke-tebe el-varaka" notu altında H. 11 Şa'bân 992 / M. 1584, "ibtidâ'ü'l-kırâ'a" notu altında H. 4 Şevvâl 992 / M. 1584, "tarih-i hemşirem 'Âişe Kâatun" notu altında H. 5 Muharrem 1004 / M. 1595, "tarih-i te'ehhül" notu altında H. Receb 1013 / M. 1604, "tarih-i Emîne" notu altında H. 4 Şevvâl 1018 / M. 1609, "Maḥmûd'un dünyaya geldiği tarih" notu altında H. Cümâde'l-âhire 1021 / M. 1612, "nikâḥ-ı Emîne Kâatun" notu altında ise H. Rebî'ü'l-evvel 1035 / M. 1625.

Bu kayıtlar, nüshanın H. 10. yüzyılın ikinci yarısıyla H. 11. yüzyılın başları (M. 16. yüzyıl sonları - 17. yüzyıl başları) arasında istinsah edildiğini düşündürmektedir. Ayrıca, 021b varacağının kenarında metinden bağımsız bir şiir bulunmaktadır. Bu şiirin, Şehzâde Mustafa'nın azledilmesi ve gözden düşmesi konusunu işlediği anlaşılmaktadır. Şair, bu olayın şehzadenin şanına gölge düşürmeyeceğini vurgulamakta ve onun yeniden yükselişi için iyi dileklerde bulunmaktadır. Şems-i Leylân'ın H. 953 / M. 1546 yılında yazıldığı göz önünde bulundurulduğunda, şiirde sözü edilen olayın, Şehzâde Mustafa'nın Hürrem Sultan'ın etkisiyle Manisa sancağından alınarak 21 Safer 948 (16 Haziran 1541) tarihinde Amasya'ya gönderilmesi (İslam Ansiklopedisi, t.y.) hadisesine veya bu olayın devamındaki gelişmelere işaret ettiği düşünülebilir:

"Feilâtün / Feilâtün / Feilâtün / Feilün - çıkarur göklere nâdân olanı çarḥ-ı felek / 'âlim ü fâzılı miḥnetle eder ser-gerdân - gülşen-i 'adlünje ger 'azlile erdiyse ḥazân/ minnet Allaha ki didâr-ı fezâ' il ḥandân - bir iki gün nola sâkin olurisa deryâ/ rûzgarıla yine cûşa gelür bu 'um-mân - âfitâb-ı keremi ger bürise ebr-i siyâh/ yine bir laḥza geçüp gün gibi olur tâbân - serverâ sen o meh-i burc-ı fazîletsin kim/ ḥâle-i 'azl senüj zâtuḥa vërmez noḳşân - böyledür böyle döner âhıla sipihr-i gaddâr/ böyle kec-rüligedür 'âdet-i me'lûf-ı cihân - evc-i a'lâya çıkarur kimini çarḥ-ı felek/ kimini ḥâk-i ḥazîz içre eder ser-gerdân - bu düşen rûy-ı zemîn üzre degüldür bārân/ girye eyler yine bu vâkı' aya çeşm-i giryân - kevkeb-i baḥtuḥı rûşen ede Sulṭân-ı ezel/ pây-ı iḳbâlünje pây-e ola 'izz-i dü cihân - münşiyâ muḥtaşar et şî'rünji taṭvîl itme/ zikri-bi'l-ḥayrdurur vâcib olan şimdi hemân"

Nüshanın birtakım istinsah hataları içerdiği olasılığı göz önünde bulundurulmalıdır. Özellikle matematik işlemlerinin bir kısmının nüshaya yanlış şekilde geçirildiği düşünülmektedir. Arapça ve Farsça terimlerin yazımlarında bazı tutarsızlıklar mevcuttur. Ebc ed hesaplamaları ile ilgili kısımlardaki yazımlarda da yine müstensih kaynaklı birtakım hataların mevcut olduğu düşünülebilir.

5. Eserin Konusu ve Bölümleri

ŞL, matematik ve muhasebe alanlarını konu edinen bir eserdir. Bu bilim dalı, eserde “ilm-i hisâb” olarak adlandırılmaktadır. Eserin giriş kısmı, dönemin benzer nitelikteki diğer çalışmalarının başlangıç bölümleriyle paralellik göstermektedir. Nitekim, daha önce de belirtildiği üzere, müellifin kendisi ve eseri hakkında verdiği özgün bazı bilgiler dışında, dibâcede yer alan ifadelerin büyük bölümünü Muhyeddin Muhammed’in *Mecma’ü'l-Kavâ'id* adlı eserinden (Özçelik, 2009) aktardığı anlaşılmaktadır.

Metin besmele ile başlamakta, ardından Hz. Muhammed’e salât ve selam getirilmesiyle devam etmektedir. ŞL’nin sunulduğu Şehzâde Mustafa’ya övgüler yöneltmiş, onun için dua niteliğinde beyitler eklenmiştir. Sonrasında müellif, kendisini tanıtarak risâleyi kaleme alma amacını açıklamaktadır. Eserde, ebc ed hesabı ve harflerin gizemli anlamlarına dayanan çeşitli yöntemler tanımlanmış ve bu yöntemlerin işleyişi açıklanmıştır. Söz konusu yöntemler, müellifin günümüz Türkçesine çevrilen ifadeleriyle şu şekilde aktarılmaktadır:

‘Kerâmet-i esrân’¹ diye bir satırın diğer bir satırla harf ve hesabı eşit olanına derler. ‘İzzet-i esrân’ diye ise harfinde farklı ve hesabında eşit olanına derler. Bunların tümü ‘esrân-i ilâhî’dir. (002a/5-002a/8).

Müellif, bu tanımlamaları yaptıktan sonra “kerâmet-i esrân”ı örnekleyen ifadelere yer verir. Bu kısımda, “ilm-i hisâb”ın yüceliğini dile getiren ve her biri kendi içinde kafiyeli olan dizeler sıralanmıştır. Her bir satırın altına, o satırın ebc ed değerini gösteren rakamlar kırmızı mürekkeple kaydedilmiştir. Bu bölümü, eserin sunulduğu kişiye dair açıklamalar izler. Ardından, yine “kerâmet-i esrân” örnekleri arasında sayılan, eserin takdim edildiği makamı öven dizelere yer verilmiştir. Bu kısımlarda da her satırın ebc ed karşılığı kırmızı mürekkeple alt kısma yazılmıştır.

1 Bu ifade (اسرآن), ebc edle yahut hurûfilik vb. ile ilgili bir terim olmalıdır. Ne yazık ki, literatür araştırması gerçekleştirildiği halde bu ifadenin tam terim anlamına ya da okunuşunun kesin şekline herhangi bir yerde rastlanamamıştır. Edebiyat tarihi, ebc ed ya da hurûfilikle ilgili uzmanlığı olan araştırmacılardan yine bu hususta da çalışmanın gelecekteki baskılarında ifadeyi daha kesin bir şekilde yansıtabilmek üzere destek beklenmektedir.



(2) min kerâmet-i esrân

(4) kıya ehl-i fazil görüp utanmayı	o zâlimdir şaşkın yoktur a'îmânı
1863 ²⁶⁴	1863
(5) beş devlet tedârik ile bir	fülk-i necâte bejzer rây-ı tedbir
1645	1645
(6) üçe 'ummâna gëdi dëyi dëndi	yëtmış ëki sâ'atde dibine indi
1457 ²⁶⁵	1457 ²⁶⁶

²⁶⁴ Satırın hesabı "1869" etmektedir ve bu değer nüshada işaret edilmiş olan "1863" hesabıyla uyumsuz olacaktır. Satırdaki harf sayısı da eşlenik satırla uyumsuz olacak şekilde "24"dür. Mısradaki "utanmayı" ya da "görüp" kelimesindeki "vav"lardan bir çıkartılırsa hem hesap "1863" olmakta hem de bir alt satır ile harf sayısı uyumlu hale gelmektedir.

²⁶⁵ Satırın hesabı "1417" etmektedir ve bu değer nüshada işaret edilmiş olan "1457" hesabıyla uyumsuz olacaktır. Satırdaki harf sayısı da eşlenik satırla uyumsuz olacak şekilde "21"dir. "ummân" kelimesinde "mim" harfi iki adet olarak sayıldığında satırın hesabı "1457" olur. Harf sayısı da "22"ye çıkar.

²⁶⁶ Satırın hesabı "1467" etmektedir ve bu değer nüshada işaret edilmiş olan "1457" hesabıyla uyumsuz olacaktır. Satırdaki harf sayısı da eşlenik satırla uyumsuz olacak şekilde "23"tür. Satırda yer alan "dibine" sözcüğünden gereksiz "ye" okutucusu eksiltilirse hesap "1457" olur ve harf sayısı da "22"ye iner.

Resim 1. Kerâmet-i Esrân Örneği

Bu anlatılardan sonra müellif, Mevlânâ Celâleddîn-i Rûmî'nin *Mesnevî*'sinde yer alan ve günümüzde "Bedevî ile Karısı" adıyla bilinen hikâyeyi, kafiyeli bir üslup kullanarak özetle aktarır. Bu hikâyeden sonra müellif, eserini kaleme alırken farkında olmadan bir hata ya da eksiklik yaptıysa bunun bağışlanmasını dileyerek dönemin âlimlerinden ve ileri gelenlerinden özür talebinde bulunur. Bu bölümün ardından ise eserin hangi kısımlardan oluştuğunu açıklayan ifadeler yer alır. Müellifin bu konudaki açıklamaları günümüz Türkçesine şu şekilde çevrilebilir:

"Hesap ilmindeki rakamlar birden dokuza kadardır ve hesap ilmine alet (aracı) teşkil eden konuların sayısı da yine dokuzdur. Birinci (konu) 'yalın sayılar', ikincisi 'birleşik sayılar', üçüncüsü 'kerrât cetveli', dördüncüsü 'toplama işlemi', beşincisi 'yarısını alma' - 'iki kat alma', altıncısı 'çıkarma işlemi', yedincisi 'çarpma işlemi', sekizincisi 'bölme işlemi' ve dokuzuncusu 'küsürat-ı aslî'yi açıklar. Bu risâle iki bâb olarak düzenlenmiştir. Birincisi "Adalet Bâbı"dır ve bu bâb ebced rakamları üzerine bilgi verir. Bir diğer bâb da "Fazilet Bâbı"dır. Bu bâb ise Arap siyakat rakamlarını izah eder. (Eserin) her bir merâtibine² onar farklı problem kaydedilmiştir. Birincisi 'kesirler merâtibi', ikincisi 'miras hesapları merâtibi', üçüncüsü 'ortak paydalar merâtibi', dördüncüsü 'gurema taksimi merâtibi', beşincisi 'orantı merâtibi', altıncısı 'sayılarla ilgili konular merâtibi' iken yedinci merâtib ise çift yanlış hesabını açıklamaktadır ki şöyle zikrolunur..." (003a11-003b/2).

² Merâtib, "mertebeler, rütbelere, derecelere, aşamalar" anlamına gelir. (Eserde konuların aşamalara ayrılmasında başlıklandırma unsuru olarak kullanılmıştır.).

Eserdeki bölümler, “yedinci merâtib”den başlayıp “birinci merâtib”e doğru bir sıra izleyerek düzenlenmiştir. Daha önce de ifade edildiği üzere, her bir merâtib on ayrı problemden oluşmaktadır. Bölümlerin içeriği açıklandıktan hemen sonra, “çift yanlı hesap” konusunu ele alan “yedinci merâtib”te yer alan problemler çözümlenmiştir. Merâtiblerin tamamlanmasından sonra, yarisını alma, bölme, çarpma, çıkarma ve toplama işlemlerine ilişkin çeşitli yöntemlerden söz edilmektedir. Bu bölümde, “Kerâmet-i Esrân” örneği niteliğinde olan kafiyeli bir metin yer almakta olup; her satırın altına, o satırın ebced değerini gösteren rakamlar kırmızı mürekkeple yazılmıştır. Ardından kerrât cetveli gösterilmiştir. “Fazilet Bâbı” başlığı altında, siyakat rakamları yalın ve birleşik biçimleriyle iki ayrı kısım hâlinde sıralanmıştır. “Adalet Bâbı” bölümünde ise ebced işaretleri verilmiş, bunların değerleri altlarına kırmızı mürekkeple eklenmiştir. Metinde ayrıca, günün bölümleri birbirleriyle ilişkili biçimde sayısal değerlerle ifade edilmiş ve bu değerler de kırmızı mürekkeple belirtilmiştir. Aynı yöntem, mil ölçü biriminden başlanarak çeşitli ölçü birimlerinin birbirine dönüştürülmesinde de uygulanmıştır. Ölçü birimlerine dair açıklamalar yarıda kalmakta, bu noktadan itibaren eserin eksik sayfalarının başladığı anlaşılmaktadır. Eserdeki diğer konular “fasıl” başlıkları altında incelenmiştir; ancak ilk yedi fasıl ile “sekizinci fasıl”ın bir bölümü eksiktir. Kayıp sayfaların, söz konusu bölümleri kapsadığı düşünülmektedir. Ayrıca, nüshada yer alan fasıllarda tanıtımı yapılmayan bazı ölçü birimlerinin, eserin özgün hâlinde mevcut olan bu eksik kısımlarda açıklanmış olması mümkündür. Mezkûr fasıllar arasında on ikinci fasıl bilhassa dikkat çekmektedir. On ikinci fasılın son alt başlığı defter tutma kurallarının bazılarıyla ilgili çeşitli tabirleri açıklar. Bu kısımda “katiplere çeşitli hayvan ve eşyaların deftere nasıl yazılacağı öğretilmektedir. Buradaki kurallar, Kenâniye Risâlesi’ne zeyl olarak eklenen ve bazı nüshalarının son faslında işlenen defter tutma kaideleri ile” neredeyse birebir aynıdır. (Oğuz, 2018b, s. 124). “Muhasebecilerin oldukça rağbet ettiği Kenâniye Risâlesi’nin bazı nüshalarına eklenen bu defter tutma kurallarının kaynağı, şimdiki bilgilerimize göre ŞL’nin son bölümüdür.” (Oğuz, 2018b, s. 143). Sahillioğlu (1995, s. 123-135), Kenâniye Risâlesi’ndeki ilgili kısmı, bir makalesinde yayımlamıştır. Bu kısımdan sonra eserin tamamlandığı belirtilir. Günümüz Türkçesine çevrilmiş hâliyle, “Risâleyi bütünüyle koruyanlar / Daima mutluluk ve itibar bulurlar.” dizeleriyle kitap sonlandırılmıştır. Bu kapanış dizelerinin hemen altında, metal hacimlerinin ölçülmesine dair bir tablo bulunmaktadır. Eserin hem başında hem de sonunda “tetimme” başlığı altında kantar hesabına ilişkin bir tabloya yer verilmiştir. İhsanoğlu (1999, s. 99), kitap nihayete erdirilirken aşağıdaki kapanış dizelerinin ve kitabın bitiriliş tarihinin verildiği bir kısmın yer aldığını söyler³.

“ma’rifet revminden açduñ niķābı / ayān êtdüñ mesā’il-i hisābı -Amasyada kılduñ fetḫ-i bābı/ seḫābindan çıkarduñ āfitābı - dēnildi Bāyezid pādişāh tārīḫ⁴/ yazup vērūñ emīre bu kitābı- sene 953.”

³ Edinilen mikrofilmlerde böyle bir kısma rastlanamamıştır.

6. Eserin Dil ve Üslup Özellikleri

Daha önce de ifade edildiği üzere, Şems-i Leylân (ŞL) adlı eser, Hacı Muhammed Ağa bin Abdullâh el-Akpınârî tarafından H. 953 / M. 1546 yılında kaleme alınmıştır. Bu tarih, Klasik Osmanlı Türkçesinin ilk dönemine denk düşmektedir. Söz konusu evrede, metinlerde hâlâ Eski Anadolu Türkçesinin dil özellikleri baskın biçimde sürmekteydi; ancak buna paralel olarak, Klasik Osmanlı Türkçesine özgü dilsel ve üslupsal nitelikler de belirginleşmeye başlamıştır (Karagöz, 2013, s. 27). Ercilasun'un (2004, s. 462) ifadesiyle, *"Eski Oğuz Türkçesinin hemen bütün dil özellikleri Osmanlı Türkçesinin ilk dönemlerinde de yaşamaya devam etmiş; bu özellikler, 16. yüzyıl sonlarından 18. yüzyıla uzanan bir süreçte yerini bugünkü Türkiye Türkçesinin niteliklerine bırakmıştır."*

Müellif, matematik ve muhasebe konularını ele alan bir eser kaleme almıştır. Eserde kullanılan kaynakların bir kısmı doğrudan Arapça ve Farsça, bir kısmı ise bu dillerdeki metinlerden faydalanılarak yazılmış Türkçe eserlerdir. Bu durum, eserde Arapça ve Farsça kökenli terimlerin yoğun biçimde yer almasına yol açmıştır. Özellikle Farsça tabir ve kavramların çok sık kullanıldığı, ayrıca alışılmadık Arapça dışı biçimlerin ve sözcük türetme kalıplarının metinde dikkate değer ölçüde yer bulduğu görülmektedir. Yazarın, "saltanatı bir çadıra, hesap ilmini ise o çadırın direğine benzetmesi" (Oğuz, 2018b, s. 123), onun çadır mehterleri teşkilatında görev yapmış biri olduğu düşünüldüğünde meslekî bakımdan anlamlı bir ifadedir. Eserde defter tutma yöntemlerinin ayrıntılı biçimde açıklanması, eğer bu kısım gerçekten müellife aitse, onun uzmanlık bilgisini de yansıtmaktadır. Ayrıca eserde astronomi (felekiyyat) terimlerinin bulunması ve adının Şems-i Leylân (Gecelerin Güneşi) olarak seçilmesi, müellifin bu alanda da bilgi sahibi olduğunu düşündürmektedir.

Eserin üslubu hareketli ve canlıdır. Problemlerde birbirinden ilginç konular kendilerine yer bulur. Bunların arasında "satrañç tahtasının ardışık karelerine sayıca evvelkinin iki katı kadar olacak şekilde yerleşen buğday tanelerinin hesabının yanında gökyüzünün büyüklüğü ve Kaf Dağı'nın çevresiyle yapılan hesaplar gibi hayalî problemlerin de bulunduğunu" (Oğuz, 2018b, s. 124) belirtmek gerekir. Bu yönüyle eser, sadece teknik bir muhasebe kitabı değil, aynı zamanda düş gücünü harekete geçiren öğretici bir metin görünümündedir. Yazar, anlatımı monotonluktan uzak tutmak için zaman zaman ebcedli ifadeler ve kafiyeli beyitlere de yer vermiştir. Eser, öğretim amacıyla yazılmış olmakla birlikte, dönemi açısından açık ve anlaşılır bir dile sahiptir. Metin, matematik ve muhasebe terminolojisi, ölçü birimleri, para tarihi ve İslâm hukukuna dayalı terimler bakımından oldukça zengindir. Dönemin diğer benzer eserlerinde olduğu gibi, cümle yapısı bakımından kısa ve basit cümlelerden ziyade "ki'li" ve "şartlı" birleşik cümlelerin ağırlıkta olduğu görülür. Eserde genel olarak Arapça ve Farsçadan çevrilmiş metinlerin etkisi hissedilir (Özçelik, 2009, s. 15). Fiil çekimleri çoğunlukla üçüncü tekil şahıs üzerine kurulmuştur. Bunun yanında, modern bilimsel metinlerde de yaygın olan edilgen anlatım biçimleri sıkça kullanılmıştır. Ayrıca, problemlerin çözümünde varsayımlar üzerinden ilerlenmesi nedeniyle dilek-şart, istek ve emir kiplerine yoğun biçimde başvurulmuştur (Özçelik, 2009, s. 15).



7. Sonuç

Şems-i Leylân adlı eser, Osmanlı bilim geleneği içerisinde matematiksel düşüncenin dil-sel ifadesine ışık tutan mühim metinlerden biridir. Muhammed bin Abdullah el-Akşınarî'nin kaleme aldığı bu eser, yalnızca dönemin matematik bilgisini değil, aynı zamanda bilginin aktarımında kullanılan dilin yapısını, anlam örgüsünü ve kavramsal çerçevesini de görünür kılmaktadır. Bu bağlamda, eser üzerinde gerçekleştirilen filolojik ve dilbilimsel inceleme, hem Osmanlı Türkçesinin bilimsel metinlerdeki işlevsel yönlerini ortaya çıkarmakta hem de Türkçe'nin tarihî dönemler boyunca bilim dili olarak nasıl kullanıldığını anlamaya katkı sağlamaktadır. Elde edilen bulgular, Şems-i Leylân'ın dilinde Arapça ve Farsça kökenli terimlerin yoğun biçimde yer almakla birlikte, Türkçe kök ve eklerin üretken biçimde kullanıldığını göstermektedir. Bu durum, eserin yazıldığı dönemde Türkçenin bilimsel anlatım aracı olarak olgunlaşma sürecinde bulunduğunu ve yazarın kavram oluşturma gücünü bilinçli biçimde kullandığını ortaya koymaktadır. Eserin sözdizimsel nitelikleri Şems-i Leylân'ın yalnızca bir matematik kitabı değil, aynı zamanda didaktik bir bilgi aktarım metni olduğunu doğrular niteliktedir. Eserin filolojik açıdan incelenmesi, Osmanlı ilim dünyasında bilimsel metinlerin dil özelliklerine dair daha geniş bir tipolojinin kurulmasına katkı sunmaktadır. Bu tür çalışmalar, yalnızca tarihî dilbilim bakımından değil, bilim tarihi ve düşünce tarihi açısından da önem taşımaktadır. Zira dil, bilginin şekillenme biçimini ve kavramsallaştırma sürecini doğrudan yansıtmaktadır. Şems-i Leylân örneğinde görüldüğü üzere, dönemin bilim dili, yalnızca bilgi iletme aracı değil, aynı zamanda bilgi üretiminin temel bileşenidir. Şems-i Leylân'ın dil çözümlemesi, Osmanlı döneminde Türkçenin bilimsel ifade potansiyelini gözler önüne sererken, tarihî metinlerdeki dilsel unsurların günümüz Türkçesi açısından da kavramsal süreklilikler taşıdığını göstermektedir. Böylece, el-Akşınarî'nin eseri yalnızca bir matematik metni olarak değil, Türkçenin bilimsel gelişim çizgisinde önemli bir durak olarak değerlendirilmelidir. Bu çalışma, Şems-i Leylân isimli matematik-muhasebe eserini bilim literatürünün dikkatine sunmaktadır ve gelecekte Osmanlı dönemi bilim metinlerinin dil özelliklerine dair yapılacak kapsamlı incelemelere katkı verme potansiyeli taşımaktadır.

KAYNAKÇA

- Bayat, A. H. (2003). Divanü Lugatî't-Türk'te tıbbî terminoloji. *Yeni Tıp Tarihi Araştırmaları*, 9, 103-105.
- Buçukcu, Z. (2017). Mahmud bin Kadî-i Manyas'ın 'Acebü'l-Üccab adlı eserinin transkripsiyon ve dizini. (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi.
- Çelik, A. (2025). Şems-i Leylân inceleme-metin-dizin-tıpkıbasım. Çizgi Kitabevi.
- Değirmendere, M. (2009). Kuyucaklızâde M. Âtîf ve matematiğe dair "Nihâyetü'l-Elbâb fî Tercemeti Hulâsati'l-Hisâb" adlı eseri (metin ve değerlendirme). (Doktora Tezi). Uludağ Üniversitesi.
- Demirhan Çavuşoğlu, H. M. (2023). Osmanlı klasik dönemi muhasebe kitaplarında fıkıh ilminin yansımaları: Umdetü'l-Hisâb örneğinde guremâ hesapları. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 63(2), 1524-1551.
- Ercilasun, A. B. (2004). *Başlangıçtan yirminci yüzyıla Türk dili tarihi*. Akçağ Yayınları.
- Fazlıoğlu, İ. (2002). İrşâdu't-tullâb ilâ 'ilmi'l-hisâb [Hesap biliminde öğrencilere kılavuz]. *Dîvân: Disiplinlerarası Çalışmalar Dergisi*, 13, 315-340.
- Fazlıoğlu, İ. (2003). Osmanlı klasik muhasebe matematik eserleri üzerine bir değerlendirme. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, 1(1), 345-367.
- Gözütok, A. (2001). *Hacı Atmacaoğlu Muhiddin Mehmed, Mecmau'l-Kavaid (gramer-metin-sözlük)*. Atatürk Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Yayınları.
- İhsanoğlu, E. (1999). *Osmanlı matematik literatürü tarihi: Cilt 1*. IRCICA.
- Üstün İşleyen, A. N. (2024). Cemâlü'l-Küttâb ve Kemâlü'l-Hüssâb Matrakçı Nasûh (inceleme-metin-gramatikal dizin-sözlük). (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi.
- Kalafat, Ş. (2015). *Câmi'ü'l-Hisâb (giriş-inceleme-metin-dizin)*. (Doktora Tezi). Bursa: Uludağ Üniversitesi.
- Kalafat, Ş. (2017). Anadolu (Osmanlı) sahasında yazılmış en eski tarihli Türkçe matematik risâlesi: Kâdî-i Manyas'ın A'cebü'l-Üccâb'ı. *Turkish Studies*, 12(30), 243-298.
- Kalafat, Ş. (2018a). Kutadgu Bilig'de geçen bazı hesap terimleri. *The Journal of International Social Research*, (11), 138-157.
- Kalafat, Ş. (2018b). Uygur sivil belgelerindeki hesaplara ilgili söz varlığından hareketle Uygurlarda hesap kavramı ve kültürü. *TEKE - Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, (11), 2078-2118.
- Kalafat, Ş. (2018c). Kutadgu Bilig'de geçen iki matematik terimi hakkında: cebr ü muğâbel(e) ve 'aded cezri. *Dil Araştırmaları*, 12(23), 159-172.
- Kalafat, Ş. (2019a). *Eski Anadolu Türkçesi ile yazılmış bir matematik kitabı: Türkî hisâb - izleksel terimbilimsel inceleme-*. Kesit Yayınları.
- Kalafat, Ş. (2019b). Türkçede sıra dışı bir matematik teriminin semantik yolculuğu: "Kara cümle". *Journal of Turkish Studies*, 14, 2425-2448.

KAYNAKÇA

- Kalafat, Ş. (2023). 'Bağlam, nasıl terim üretir?': Osmanlı'daki Türkçe matematik terimlerinin oluşumuna işlevsel (bağlamsal) yaklaşım temelli bir bakış. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (60), 267-291.
- Kalafat, Ş. (2024). Triggering a renaissance in historical textual studies in Turcology: Text Encoding Initiative (TEI) and the initial standardised Ottoman mathematics text. *Osmanlı Mirası Araştırmaları Dergisi*, 11(30), 261-283.
- Karagöz, A. (2013). *Nasûh es-Silâhînin Umdetül Hisâb adlı eseri (89b-179a) (inceleme-metin-dizin-tıpkıbasım)*. (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi.
- Küçükler, M. & Can, A. V. (2020). *XV. yüzyıl Osmanlı Devleti muhasebe uygulamalarında yaşanan gelişmeler: Muhyeddin Muhammed'in Mecma'ül-Kavâ'id adlı eseri*. Gazi Kitabevi.
- Oğuz Ceyhan, T. (2019). 16. yüzyılda Osmanlı muhasebecilerinin matematik anlayışındaki gelişmeler: *Mürşidü'l-Muhasibin* örneği. *Accounting and Financial History Research Journal*, 16, 111-144.
- Oğuz Ceyhan, T. (2020). Klasik dönem Osmanlı matematiğinde Pîr Mahmud Sıdkı Edirnevî'nin "Çift Yanlış" metodu. *Erdem*, 79, 149-174.
- Oğuz Ceyhan, T. (2023). Klasik dönem Osmanlı matematiğinde Hindî hesaba giriş: *Mürşidü'l-Muhasibin* örneği. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 58, 182-194.
- Oğuz Ceyhan, T. & Demirhan Çavuşoğlu, H. M. (2024). Osmanlı klasik döneminde hesap ve Derviş Bin Lütfî'nin yaklaşımı. *Osmanlı Bilimi Araştırmaları (Studies in Ottoman Science)*, 25(1), 29-57.
- Oğuz, T. (2010). *İsmail Gelenbevi'nin Hisab el-Kûsur adlı eserinin el-cebr ve'l-mukabele adlı bölümünün incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi.
- Oğuz, T. (2011). İslam cebirinde ve Gelenbevi'de matematiksel notasyon sistemi. *Erdem*, 61, 159-192.
- Oğuz, T. (2016). II. Bayezid dönemine ait bir hesap risalesi: Muhammed Bin Musa'nın Miftâhu'l-Müşkilât isimli matematik eseri. *OTAM*, 40, 71-110.
- Oğuz, T. (2017a). Klasik dönem Osmanlı muhasebecilerinin cebirsel problemlere yaklaşımı: Câmî'ül-Hisâb örneği. *Kutadgubilig: Felsefe Bilim Araştırmaları*, 36, 529-569.
- Oğuz, T. (2017b). Muhasebecilerin eserlerinde muâmele-i şer'iyyenin yeri: Çözüm yöntemleriyle murabaha problemleri. *Muhasebe ve Finans Tarihi Araştırmaları Dergisi*, 13, 205-249.
- Oğuz, T. (2017c). Ondalık kesirlerin Osmanlı muhasebe matematiği eserlerindeki yeri (15-17. yüzyıl). *DTCF Dergisi*, 57(1), 446-492.
- Oğuz, T. (2018a). Klasik dönem Osmanlı matematiğinde kök çıkarma teknikleri: Câmî'ül-Hisâb örneği. *OTAM*, 44, 133-187.

KAYNAKÇA

- Oğuz, T. (2018b). Osmanlıların klasik dönem muhasebecileri ve telif ettikleri muhasebe - matematik eserleri. *Accounting and Financial History Research Journal*, 15, 98-145.
- Özçelik, S. (2009). *Muhyeddin Muhammed'in Mecma'ü'l-Kavâ'id adlı eseri (giriş-inceleme-metin-sözlük)*. (Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi.
- Özçelik, S. (2015). Eski Anadolu Türkçesiyle yazılmış bir muhasebe matematiği eserinin dili ve eserdeki matematik terimleri. *Journal of Turkish Studies*, 10(8), 1761-1786.
- Özen, İ. (1975). *Bursalı Mehmed Tahir Bey Osmanlı müellifleri 3. Cild*. Meral Yayınevi.
- Özergin, M. K. (1968). Hacı Atmaca-oğlu ve eseri, *İDM*, 5, 312-316.
- Polat, A. (2021). 15-16. yüzyıl Türkçe matematik eserlerinde geçen manzum bir matematik problemi. *Osmanlı Bilimi Araştırmaları*, 22(2), 241-253.
- Sahillioğlu, H. (1995). Osmanlı devlet muhasebe sisteminde birimler. *İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Tarih Araştırma Merkezi, Osmanlı-Türk Diplomatigi Semineri* içinde (ss. 113-135).
- Türkiye Diyanet Vakfı. (E.T. 2025, 04 Ocak). *İslam Ansiklopedisi*. <https://islamansiklopedisi.org.tr/>
- Yardım, A. (1997). İzmir Milli Kütüphanesi yazma eser kataloğu III. İzmir: İzmir Milli Kütüphane Vakfı.
- Yelten, M. & Özçelik, S. (2010). Hacı Atmacaoğlu Muhyeddin Muhammed'in Mecma'ü'l-Kavâ'id'i ve eserin Türkçenin bilim dili olarak gelişimine katkısı. *14. Uluslararası Eski Anadolu Türkçesi Araştırmaları Çalıştayı Bildirileri* içinde (ss. 529-545).



XVII.ULUSLARARASI
DÜNYA DİLİ
TÜRKÇE
SEMPOZYUMU

Arzu ÇEVİK*, Gamze TUNÇER**

**Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreticilerinin Konuşma
Becerisi Öğretimine İlişkin Görüşleri**

Özet

Günümüzde birçok uluslararası öğrenci, Türkçe öğrenmek ve Türkiye’de lisans eğitimi almak için Türkiye’ye gelmektedir. Bu öğrencilerin dil öğrenme motivasyonları çeşitlilik gösterse de temel amaçları eğitim süreçleri boyunca hem akademik hem de sosyal ortamlarda etkili iletişim kurabilmek ve düşüncelerini doğru bir şekilde aktarabilmektir. Etkili iletişim kurmayı başarabilmek için konuşma becerisinin gelişimi elzemdir. Ancak, dil öğretiminin dört temel dil becerisi olan dinleme, okuma, yazma ve konuşma becerileri içerisinde, öğrencilerin en çok zorlandığı ve en geç gelişen dil becerisi konuşma becerisidir. Öğrenilen dilin konuşulmadığı bir coğrafyada sosyal hayat içerisinde dili konuşma zorunluluğunun bulunmaması konuşma becerisinin arka plana atılmasına sebep olmaktadır. Ancak öğrenilen dilin ana dili olarak konuşulduğu bir coğrafyada üretim becerileri arasında yer alan konuşma becerisinin diğer becerilere göre daha geç gelişmesinin sebepleri farklıdır. Bu çalışmanın amacı Türkçe Öğretim Uygulama ve Araştırma Merkezinde görev yapmakta olan öğretim elemanlarının konuşma becerisine ilişkin görüşlerini almak, analiz etmek ve konuşma becerisi öğretim sürecinde karşılaşılan sorunları tespit etmektir. Bu bağlamda öğretim elemanlarına alan uzmanlarının görüşü alınarak hazırlanmış 14 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu çevrim içi ortamda uygulanmıştır. Bu araştırma nitel araştırma desenlerinden durum çalışması ile yürütülen ve verilerin analiz kısmında içerik analizinden yararlanılan betimsel bir çalışmadır. Katılımcıların yarı yapılandırılmış sorular için verdikleri yanıtlara göre ortak temalar belirlenmiş ve yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisine ilişkin sorunlar tespit edilmiştir. Konuşma becerisine ilişkin öğretim elemanlarının görüşleri doğrultusunda; konuşma becerisinin öğretiminin diğer dil becerilerine göre daha zorlayıcı olduğu, öğrencilerin kaygı duyduğu, özgüven eksikliği hissettikleri, telaffuz sorunları yaşadıkları ve yetersiz kelime dağarcığına sahip olmaları nedeniyle konuşma etkinliklerine yeterince katılmadığı gibi sonuçlara ulaşılmıştır.



ANAHTAR
KELİMELER

Yabancılar Türkçe öğretimi, Konuşma becerisi,
Konuşma becerisi sorunları.

* Doç. Dr., Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği, acevik@bartin.edu.tr

** Yüksek Lisans Öğrencisi, Bartın Üniversitesi TÖMER, gamzetuncer1414@gmail.com



Opinions Of Teachers Of Turkish As A Foreign Language On Teaching Speaking Skills

Abstract

Today, many international students come to Turkey to learn Turkish and pursue undergraduate education. While these students' motivations for learning the language vary, their fundamental goal is to be able to communicate effectively and convey their thoughts accurately in both academic and social settings throughout their education. Developing speaking skills is essential to achieve effective communication. However, among the four basic language skills of listening, reading, writing, and speaking, speaking is the skill that students struggle with the most and develop the slowest. The fact that there is no obligation to speak the language in social life in a region where the language being learned is not spoken causes speaking skills to be pushed into the background. However, in a region where the language being learned is spoken as the native language, the reasons for the speaking skill, which is among the production skills, developing later than other skills are different. The aim of this study is to obtain and analyze the opinions of teaching staff working at the Turkish Language Teaching Application and Research Center regarding speaking skills and to identify the problems encountered in the teaching process of speaking skills. In this context, a semi-structured interview form consisting of 14 questions, prepared with the opinions of field experts, was applied in an online environment. This research is a descriptive study conducted using a case study, one of the qualitative research designs, and utilizing content analysis in the data analysis section. Common themes were identified based on the participants' responses to semi-structured questions, and problems related to speaking skills in teaching Turkish as a foreign language were identified. Based on the views of teaching staff regarding speaking skills, it was concluded that teaching speaking skills is more challenging than teaching other language skills, students feel anxious, lack confidence, experience pronunciation problems, and are unable to participate sufficiently in speaking activities due to their insufficient vocabulary.



KEYWORDS

Teaching Turkish to foreigners, Speaking skill, Speaking skill problems.



1. Giriş

Dil, duygu ve düşüncenin ifadesinde vazgeçilmez bir araç iletişimin temel unsurudur (Çelik, 2019). İnsan; ilişki kurmak, statü kazanmak, duygu ve düşüncelerini aktarmak için dile ihtiyaç duyar. Özellikle günlük hayatını devam ettirebilmek, kendini çevresindekilere anlatabilmek, bir konu hakkında bilgi aktarabilmek; duygu, düşünce ve fikirlerini açıklayabilmek gibi birçok amaç için en çok konuşma becerisine ihtiyaç duymaktadır. (Boylu ve Çangal, 2015; Çetin, 2016; Doğan, 2009). Çünkü konuşma, yazmaya kıyasla bireyin sosyal, akademik ve mesleki yaşamda anlık ve etkili iletişim kurabilmesi açısından vazgeçilmez bir beceridir. Konuşma sayesinde toplumdaki yerimiz belirlenir (Barın, 2018).

Kurudayoğlu ve Güngör (2017), konuşma becerisinin edinilmesini insan beyninde bulunan konuşma ile ilgili alanların ve diğer organların yeterli olgunluğa erişmesi ile açıklamaktadırlar. Yani ana dilinde konuşma becerisi zihinsel ve fiziksel süreçlerin eşgüdümlü gelişimi sayesinde edinilir ve bireylerin ana dilinde konuşma becerisini edinmeleri için akademik bir öğretime gereksinim duyulmadığı anlaşılmaktadır. Bununla birlikte, okul ortamında bu becerinin en doğru ve etkili biçimde kullanılabilmesi amacıyla çeşitli yöntem ve teknikler geliştirilmekte; böylece öğrencilerin konuşma becerilerinin ilerletilmesi ve dilin işlevsel biçimde kullanılmasının sağlanması hedeflenmektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisinin gelişimi ana dildeki gelişimin aksine hedef dili çok yönlü biçimde anlayabilmesini ve kullanabilmesini içeren çok katmanlı bir süreçtir. Çünkü yabancı dil öğrenmede gözlemlenen iletişim ihtiyacı en çok konuşma ile giderilmektedir (Özdemir, 2013: 5). Bu açıdan konuşma öğretimi, yabancılarla Türkçe öğretiminin en önemli unsurudur. Dilin etkili ve verimli kullanılabilmesi için dört temel dil becerisinin yeterli edinilmesi ve bu becerilerin kullanımının en üst seviyeye çıkarılması gerekmektedir (Özbay ve Çetin, 2011; Tekin, 2020). Ancak öğretim sürecinde birçok sorunla karşılaşmaktadır. Alanyazını incelediğimizde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin karşılaştıkları sorunlardan birinin telaffuz olduğu görülmektedir (Şenyiğit ve Okur, 2019). Çelik'e (2019) göre dil öğretiminde konuşma becerisinin gerçekleşmesindeki en önemli sıkıntılardan birisi de konuşma sırasında hata yapma korkusudur. Konuşma becerisinin geliştirilmesinde karşılaşılan en ciddi sorunlardan biri "öğrenim ortamı"dır. Yabancı dilin öğrenildiği "evren", hâkim dilin/ana dilin oluşturduğu baskı, konuşma becerisini doğrudan etkiler. Bu bakımdan öğrencinin pratik yapma imkânı kısıtlı ise farklı yol ve yöntemlerin denenmesi zorunludur (Uçak ve Gökçü, 2015). Hem toplumsal hem bireysel yaşamda iletişimsel sorunlar yaşamamak için bireylerin iyi bir konuşma eğitimi alması çok önemlidir (Bayrakdar ve Maltepe, 2021). Bu bağlamda yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yaşadığı sorunları saptamak ve çözüm öneriler sunmak için öğretmenlere büyük sorumluluk düşmektedir.

Bu çalışmanın amacı Türkçe Öğretim Uygulama ve Araştırma Merkezinde görev yapmakta olan öğretim elemanlarının konuşma becerisine ilişkin görüşlerini alarak konuşma becerisi öğretim sürecinde karşılaşılan sorunlara tespit etmektir. Bu yönüyle çalışma hem alanyazına katkı sunmakta hem de yabancılarla Türkçe öğretiminin niteliğini artırmaya yönelik sonuçlar üretmektedir.

2. Yöntem

Bu araştırma nitel araştırma desenlerinden durum çalışmasıdır. Durum çalışması, belirli bir durumun derinlemesine incelenmesi sağlar. Bu sayede konuya ilişkin bütün etkenler bütüncül yaklaşımla ele alınarak sonuca ulaşılır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

2.1. Çalışma Grubu

Çalışma “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreticilerinin Konuşma Becerisi Öğretimine İlişkin Görüşleri” doğrultusunda Türkiye’deki farklı üniversitelerin TÖMER’lerde görev yapmakta olan öğretmenler çalışma grubunu oluşturmaktadır. Gönüllü katılım ilkesine uygun olarak ilgili öğretim elemanlarına ulaştırılan Google form linki üzerinden forma 13 öğretim elemanı dönüş yapmıştır. Araştırmaya katılan katılımcılara ait demografik bilgiler aşağıda Tablo 1’de verilmiştir:

Cinsiyet	Kadın	11
	Erkek	2
Eğitim durumu	Lisans	2
	Yüksek Lisans	9
	Doktora	2
Mezun olunan bölüm	Türkçe Öğretmenliği	9
	Türk Dili ve Edebiyatı/Öğretmenliği	3
	Çağdaş Türk Lehçeleri	1
	Diğer	-
Mesleki tecrübe	0-5 yıl	7
	5-10 yıl	6
	10 üzeri yıl	-

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya 11 kadın ve 2 erkek katılımcının cevap verdiği görülmektedir. Katılımcıların büyük çoğunluğunu kadınlar oluşturmaktadır. Mezuniyet durumlarına bakıldığında, 2 katılımcı lisans, 9 katılımcı yüksek lisans ve 2 katılımcı doktora mezundur. Bu durum, katılımcıların çoğunun lisansüstü eğitim düzeyine sahip olduğunu göstermektedir. Katılımcıların çalışma süreleri incelendiğinde, 7 katılımcının 0–5 yıl, 6 katılımcının ise 5–10 yıl aralığında mesleki deneyime sahip olduğu görülmektedir. Buna göre katılımcıların yarıdan fazlasının meslek hayatının ilk dönemlerinde olduğu söylenebilir. Mezun olunan bölümler değerlendirildiğinde, 9 katılımcı Türkçe Öğretmenliği, 3 katılımcı Türk Dili ve Edebiyatı, 1 katılımcı ise Çağdaş Türk Lehçeleri bölümünden mezundur. Bu bulgu, araştırmaya katılanların büyük çoğunluğunun Türkçe öğretimi alanında doğrudan eğitim almış bireyler olduğunu ortaya koymaktadır.

2.2. Veri Toplama Yöntemi

Yarı yapılandırılmış görüşme formu eşliğinde online olarak veriler toplanmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölüm kişisel bilgi formu şeklindedir. İkinci bölüm ise görüşleri almaya yönelik hazırlanan sorulardan oluşmaktadır. Formda yer alan sorular öncelikle iki uzman tarafından hazırlanmış daha sonra üç alan uzmanının görüşüne sunulmuştur. Alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda 14 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu çevrim içi ortama aktarılmıştır. Çevrim içi ortamda gönüllülük esaslı ile form uygulanmıştır. Katılımcıların hiçbir kişisel bilgisi talep edilmemiştir. Bir hafta süre içerisinde forma dönüş yapan öğretim elemanlarının görüşleri doğrultusunda çalışma hazırlanmıştır.

2.3. Verilerin Analizi

Yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanan veriler iki alan uzmanı tarafından bağımsız olarak analiz edilmiş elde edilen bulgular sonunda görüş ayrılığı bulunmadığından müdahale edilmeden sunulmuştur.

2.4. Geçerlik/Güvenirlilik

Bu araştırmada geçerlik ve güvenirliliği sağlamak için çeşitli önlemler alınmıştır. Araştırmanın inandırıcılığını (iç geçerlik) artırmak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanırken alan uzmanlarının görüşlerinden yararlanılmış ve sorular bu doğrultuda düzenlenmiştir.

Ayrıca katılımcılar kodlanarak (K1, K2, ...) veriler analiz edilmiştir. Elde edilen verilere herhangi bir değişiklik yapılmamıştır. Araştırmadaki katılımcılardan elde edilen görüşler herhangi bir müdahale yapılmaksızın olduğu gibi aktararak dış geçerlik artırılmaya çalışılmıştır.

3. Bulgular ve Yorumlar

Bu çalışma Türkçe Öğretim Uygulama ve Araştırma Merkezinde görev yapmakta olan öğretim elemanlarının konuşma becerisine ilişkin görüşlerini alarak sorunları tespit etmek amaçlanmıştır.



3.1. Konuşma Becerisi Öğretimine Yönelik Genel Değerlendirmeler

Katılımcıların “Konuşma becerisinin öğretimi hakkındaki genel düşünceniz nedir?” sorusuna verdikleri cevapların analizi Tablo 1’de sunulmuştur.

Tema	Kod
Konuşma becerisinin önemi	Temel iletişim becerisi olması, sosyal hayata hazırlık sağlaması (K1, K2, K3, K4, K9, K10, K11, K12)
Öğretim sürecinin niteliği	Planlı, öğrenci merkezli ve etkileşim odaklı öğretim gerektirmesi (K2, K5, K6, K7, K8)

Tablo 1. Konuşma Becerisi Öğretimine Yönelik Genel Değerlendirmeler

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların büyük çoğunluğunun konuşma becerisini yabancı dil öğretiminde temel bir unsur olarak değerlendirdiği görülmektedir.

“Konuşma becerisi öğrencinin hedef dilde iletişim kurması için ihtiyaç duyduğu en temel becerilerden biridir.” (K11)

3.2. Konuşma Becerisinin Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar

Katılımcıların “Konuşma becerisinin öğretimi sırasında sorun yaşıyor musunuz? Eğer yaşıyorsanız, karşılaştığınız başlıca sorunlar nelerdir?” sorusuna verdikleri cevapların analizi Tablo 1’de sunulmuştur:

Tema	Kod
Öğrenci kaygısı ve özgüven eksikliği	Öğrencilerin hata yapma korkusuyla konuşmaya katılım göstermemeleri. (K5, K6, K7, K11, K12)
Telaffuz güçlükleri	Özellikle Türkçeye özgü seslerde (ü, ö, c, ı vb.) sesletim sorunları. (K1, K2, K3, K8, K9, K10, K11)
Sınıf mevcudu	Kalabalık sınıflarda her öğrencinin konuşma fırsatı bulamaması. (K2, K6)

Tablo 2. Konuşma Becerisinin Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar



Tablo 1 incelendiğinde konuşma sırasında sınıf içinde yaşanan sorunlara yönelik “öğrenci kaygısı ve özgüven eksikliği, telaffuz güçlükleri, sınıf mevcudu” gibi konulara değindikleri görülmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisinde yönelik görüşme formlarından alınan öğretici görüşlerine yer verilmiştir:

“Başlıca sorunlar arasında öğrencilerin konuşmaktan çekinmesi, yeterli kelime bilgisine sahip olmamaları ve anadil etkisiyle telaffuz sorunları yaşamaları yer alıyor. Ayrıca sınıf mevcudunun fazla olduğu durumlarda her öğrencinin yeterince söz alması zorlaşabiliyor.” (K2)

3.3. Konuşma Öğretiminde Uygulamalar

Katılımcıların “Konuşma becerisinin öğretimi sırasında yaşadığınız sorunları çözmek için neler yapıyorsunuz? Tavsiyeleriniz nedir?” sorusuna verdikleri cevapların analizi Tablo 3’te sunulmuştur:

Tema	Kod
Etkileşim odaklı etkinlikler	Drama, rol yapma, münazara, kutu oyunları. (K2, K4, K5, K6)
Kaygıyı azaltma yöntemleri	Güvenli sınıf ortamı oluşturma, hata yapmanın doğal olduğunu vurgulama. (K2, K5, K12)
Materyal geliştirme	Görsel, video, animasyon gibi alternatif materyaller üretme. (K7, K8)
Bireysel farklılıklara dikkat	Öğrenci merkezli ders planlama ve akran değerlendirme uygulaması. (K1, K5, K7, K10, K11)
Destekleyici Sınıf Ortamı	Öğreticiler, öğrencilerin hata yapmaktan korkmayacağı, samimi ve güvenli bir sınıf ortamı oluşturmanın önemini vurgulamaktadır. (K2, K3, K5, K7)

Tablo 3. Sorunların Çözümüne Yönelik Uygulamalar

Tablo 3 incelendiğinde konuşma sırasında sınıf içinde yaşanan sorunların çözümüne yönelik “etkileşim odaklı etkinlikler, kaygıyı azaltma yöntemleri, materyal geliştirme, bireysel farklılıklara dikkat, bireysel farklılıklara dikkat, destekleyici sınıf ortamı” gibi konulara değindikleri görülmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisinde yönelik görüşme formlarından alınan öğretici görüşlerine yer verilmiştir:

“Samimi bir sınıf ortamı oluşturup, akran öğrenmesine önem veririm, grup çalışması, günlük yaşamdan canlandırmalar, yarışmalar ve oyunlarla süreci çekici hale getirmeye çalışırım. Öğrencilerin hassasiyetlerine mümkün olduğunca dikkat etmeye çalışırım. İlgi alanlarına ve ihtiyaca göre dersi yapılandırırım öğrenilen dil yapılarının pratik yapılmasını sağlayacak içerikler hazırlarım.” (K5)

3.4. Konuşma Becerisinin Öğretiminde Kullanılan Etkinlikler, Materyaller ve Mevcut Kaynakların Yeterliliği

Katılımcıların "Konuşma becerisi ile ilgili hangi etkinlikleri, materyalleri kullanıyorsunuz? Sizce konuşma becerisi için mevcut materyaller yeterli mi?" sorusuna verdikleri cevapların analizi Tablo 4'te sunulmuştur:

Tema	Kod
Etkinlik çeşitliliği	Rol yapma, kutu oyunları, hikâye tamamlama, münazara (K1, K2, K4, K5, K6, K7, K8, K10, K11, K12)
Materyal yetersizliği	Mevcut ders kitaplarının yetersizliği, özgün materyal üretimi (K1, K2, K3, K5, K7, K8, K11)

Tablo 4. Konuşma Becerisinin Öğretiminde Kullanılan Etkinlikler, Materyaller ve Mevcut Kaynakların Yeterliliği

Tablo 4 incelendiğinde katılımcıların çoğu, ders kitaplarının konuşma becerisi öğretiminde yetersiz olduğunu söylemiştir. Bu nedenle öğretmenler, süreci daha etkili kılmak amacıyla yaratıcı, öğrenci merkezli ve dijital destekli materyaller geliştirmeye yönelmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisinde yönelik görüşme formlarından alınan öğretici görüşlerine yer verilmiştir:

"Kutu oyunları, Tabu, rol yapma, görsel yorumlama, münazara, hikâye tamamlama gibi etkinlikleri kullanıyorum. Ayrıca kendi hazırladığım materyalleri de derslerde kullanıyorum çünkü çoğu hazır materyalin konuşma becerisine yönelik bölümleri sınırlı ve öğrencilerin gerçek iletişim ihtiyaçlarını karşılamaktan uzak." (K2)

3.5. Öğrencilerin Konuşma Etkinliklerine Katılım Durumu

Katılımcıların "Konuşma etkinliklerine öğrencilerinizin katılımı nasıldır? sorusuna verdikleri cevapların analizi Tablo 5'te sunulmuştur:

Tema	Kod
Katılım düzeyi	Öğrenciye, kültüre ve sınıf ortamına göre değişkenlik (K2, K3, K4, K5, K7, K8, K9, K11)
Katılımı etkileyen unsurlar	Kaygı, özgüven, ilgi düzeyi (K1, K2, K6, K7, K10, K12)

Tablo 5. Öğrencilerin Konuşma Etkinliklerine Katılım Durumu

Tablo 5 incelendiğinde katılımcıların çoğu, konuşma etkinliklerine katılımın öğrenci özelliklerine, kültürel farklılıklara ve sınıf ortamına bağlı olarak değişkenlik gösterdiğini ortaya koymaktadır. Özellikle kaygı ve özgüven eksikliğinin katılımı sınırlayan en önemli etken olduğu vurgulanmıştır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisinde yönelik görüşme formlarından alınan öğretici görüşlerine yer verilmiştir:

"Genellikle öğrencilerin ilgisine yönelik konularda etkinlikler hazırlandığında çoğu öğrencinin aktif bir katılım sağladığını gözlemlemekteyim. Fakat sıradan etkinliklerde öğrenciler çok fazla katılmak istememekte." (K11)

3.6. Konuşma Becerisinde Sorun Yaşayan Öğrencilerin Diğer Becerilerdeki Başarı Durumu

Katılımcıların “Konuşmada zorlanan öğrencilerin diğer dil becerilerindeki durumları nasıldır?” sorusuna verdikleri cevapların analizi Tablo 6’da sunulmuştur.

Tema	Kod
Beceriler arası ilişki	Konuşmada zorlanan öğrencilerin yazma ve dinlemede de güçlük yaşaması (K1, K2, K3, K4, K5, K8, K9, K10, K11)
Akademik performans	Konuşma becerisi gelişmeyen öğrencinin genel başarı düzeyinin düşük olması (K1, K7, K8, K12)

Tablo 6. Konuşma Becerisinde Sorun Yaşayan Öğrencilerin Diğer Becerilerdeki Başarı Durumu

Tablo 6 incelendiğinde katılımcıların genel görüşü, dil becerilerinin birbirinden bağımsız olmadığı ve aralarında güçlü bir paralellik bulunduğu yönündedir. Katılımcıların büyük bir kısmı, konuşma becerisinde güçlük yaşayan öğrencilerin yazma becerisinde de benzer sorunlar yaşadığını belirtmiştir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisinde yönelik görüşme formlarından alınan öğretici görüşlerine yer verilmiştir:

“Beceriler birbirini etkiliyor. Konuşma becerisinde sorun yaşayan öğrenciler diğer becerilerde de pek başarı gösteremiyor.” (K7)

3.7. Konuşma Becerisinin Değerlendirilme Yöntemleri

Katılımcıların “Konuşma becerisini değerlendirirken hangi ölçütleri kullanıyorsunuz?” sorusuna verdikleri cevapların analizi Tablo 7’de verilmiştir.

Tema	Kod
Değerlendirme	Rubrik kullanma (K1, K2, K4, K12)
	Sürece dayalı değerlendirme (K7, K9, K10,)
	Performans temelli ölçme (K3, K5, K6, K8, K11)

Tablo 7. Konuşma Becerisinin Değerlendirilme Yöntemleri

Tablo 7 incelendiğinde katılımcıların büyük bir kısmı, konuşma becerisindeki başarıyı ölçerken rubrik kullandığını belirtmiştir. Bu durum, değerlendirme sürecinde ölçütlerin şeffaf ve sistematik bir şekilde belirlenmesini sağlamak ve öğretim uygulamalarında standartizasyonun önemini ortaya koymaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisinde yönelik görüşme formlarından alınan öğretici görüşlerine yer verilmiştir:

“Dereceli puanlama anahtarları (rubrikler) kullanarak ölçüyorum. Akıcılık, anlaşılabilirlik, kelime çeşitliliği, doğru yapı kullanımı gibi ölçütler belirliyorum. Ayrıca öğrencilerin sınıf içi performanslarını da sürece odaklı değerlendirme kapsamında dikkate alıyorum.” (K2)

3.8. Konuşma Becerisi ile Diğer Becerileri Karşılaştırma

Katılımcıların “Konuşma becerisinin diğer becerilere göre daha geç geliştiği fikrine katılıyor musunuz? Sizce bunun sebebi ne olabilir?” sorusuna verdikleri cevapların analizi Tablo 8’de sunulmuştur:

Tema	Kod
Katılan Görüşler	Konuşma becerisinin diğer becerilere göre geç gelişmesi (K2, K4, K6 K7, K8, K12)
Katılmayan Görüşler	Görüşe katılmama (K1, K3, K5, K9, K10, K11)

Tablo 8. Konuşma becerisi ile diğer becerileri karşılaştırma

Tablo 8 incelendiğinde katılımcılar arasında becerilerin gelişim sırasına dair ortak bir görüş birliğinin bulunmadığı görülmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisinde yönelik görüşme formlarından alınan öğretici görüşlerine yer verilmiştir:

“Evet, katılıyorum. Konuşma, yalnızca dil bilgisini değil aynı zamanda anlık düşünme, hızlı tepki verme ve sosyal etkileşimi de gerektiriyor. Ayrıca konuşurken hata yapma olasılığı yüksek olduğu için öğrenciler bu beceriden kaçınma eğiliminde olabiliyor.” (K2)

“Hayır. En geç gelişen yazma becerisi bence. Çünkü C1 öğrencisi bile bazen A1 düzeyinde yazma hatalarını yapıyor. Konuşma becerisi süreç içinde gelişen bir beceridir. Sosyal hayatta da gelişmeye devam ediyor. Eğer gelişmiyorsa öğrenci dili kullanma konusunda (utanma, yanlış yapma korkusu vb. faktörler) direnmiyor olabilir.” (K3)

3.9. Öğrencilerin Konuşma Becerisinde Başarısız Olma Sebepleri

Katılımcıların “Öğrencilerin konuşma becerisinde başarısız olma sebepleri sizce neler olabilir?” sorusuna verdikleri cevapların analizi Tablo 9’da sunulmuştur:

Tema	Kod
Psikolojik etmenler	Kaygı, özgüven eksikliği, hata yapma korkusu (K1, K2, K5, K6, K7, K8, K10, K11)
Dilsel yetersizlik	Kelime eksikliği, yanlış telaffuz, anadil etkisi (K1, K2, K4, K5, K9)
Öğretimsel faktörler	Etkinlik yetersizliği, zaman kısıtlaması (K1, K10, K12)

Tablo 9. Öğrencilerin Konuşma Becerisinde Başarısız Olma Sebepleri

Tablo 9 incelendiğinde öğrencilerin konuşma sırasında başarısız olmalarına yönelik “duyuşsal faktörler, pratik eksikliği” gibi konulara değindikleri görülmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisinde yönelik görüşme formlarından alınan öğretici görüşlerine yer verilmiştir:

“Olumsuz tutumlar ve öğrencinin motivasyon düzeyi başarısız olmalarında önemli bir etkidir.” (K11)

3.10. Konuşma Becerisinin Öğreniminde Konuşma Kaygısı

Katılımcıların "Konuşma becerisinin öğreniminde konuşma kaygısı sizce ne kadar etkili? Bu durumun kaynağı sizce ne olabilir?" sorusuna verdikleri cevapların analizi Tablo 10'da sunulmuştur.

Tema	Kod
Kaygının nedenleri	Hata yapma korkusu, arkadaşlarının önünde konuşma endişesi, kalabalık sınıf (K1, K2, K3, K4, K5, K7, K9, K10, K11, K12)
Öğretmen etkisi	Olumsuz geri bildirim korkusu (K2, K6, K8, K11)

Tablo 10. Konuşma Becerisinin Öğreniminde Konuşma Kaygısı

Tablo 10 incelendiğinde öğrencilerin konuşma sırasında yoğun kaygı yaşadıkları ve bu durumun katılımlarını doğrudan etkilediği görülmektedir. Katılımcıların çoğu, öğrencilerin hata yapmaktan çekindikleri için konuşmaktan kaçındıklarını belirtmiştir.

"Oldukça etkilidir. Öğrencinin kendi karakteri, genel kültür eksikliği, kendinden konuşması beklenen konuya karşı ilgisizliği, konuşma ortamı sayılabilir." (K6)

3.11. Konuşma Becerisinin Öğreniminde Konuşma Tutumu

Katılımcıların "Konuşma becerisinin öğreniminde konuşma tutumu sizce ne kadar etkili? Bu durumların kaynağı sizce ne olabilir?" sorusuna verdikleri cevapların analizi Tablo 11'de verilmiştir.

Tema	Kod
Olumlu tutum	Öğrencilerin iletişim isteği, konuşmaya hevesli olması (K1, K2, K5, K6, K9, K10, K11, K12)
Olumsuz tutum	Hata korkusu, çekingenlik, ilgisizlik (K2, K3, K4, K7, K8)

Tablo 11. Konuşma Becerisinin Öğreniminde Konuşma Tutumu

Tablo 11 incelendiğinde katılımcıların çoğu olumlu bir tutumun konuşma becerisinin gelişiminde önemli bir rol oynadığı görüşündedir. Tutumun oluşmasında öğretmenin yaklaşımı, sınıf atmosferi, öğrencinin konuya olan ilgisi ve bilgi düzeyi, coğrafi ve dilsel yakınlık gibi faktörler ile geçmişteki başarı veya başarısızlık deneyimleri etkili olmaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisinde yönelik görüşme formlarından alınan öğretici görüşlerine yer verilmiştir:

"Konuşma becerisine olan yaklaşım son derece önemlidir. Öğrencilerin konuşma tutumunun kaynağının o konu hakkında bilgi sahibi olma veya olmama durumuyla ilişkilendiriyorum." (K1)

3.12. Konuşmada Zorlandıkları Alanlar

Katılımcıların “Konuşma becerisinin öğretimi sırasında sorun yaşıyor musunuz? Eğer yaşıyorsanız, karşılaştığınız başlıca sorunlar nelerdir?” sorusuna verdikleri cevapların analizi Tablo 11’de sunulmuştur:

Tema	Kod
Üretim Sürecinin Zorlukları	Konuşma öncesi planlama ve kelime bulmada güçlük yaşama (K1, K2, K3, K5, K7, K8, K10, K11, K12)
Sesletim/Telaffuz Sorunları	Anadilin etkisiyle sesletim ve telaffuz sorunu (K2, K3, K6, K9, K10)

Tablo 11. Konuşmada zorlandıkları alanlar

Tablo 11 incelendiğinde öğrencilerin konuşma üretimi sürecinde en çok telaffuz, kelime bulma ve akıcılık sorunları yaşadığı görülmektedir. Katılımcılar, özellikle Türkçeye özgü seslerin çıkarılmasında zorluk yaşadığını, bu nedenle sürekli tekrar ve dinleme etkinliklerinin gerekli olduğunu belirtmiştir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisinde yönelik görüşme formlarından alınan öğretici görüşlerine yer verilmiştir:

“Üretim aşamasındaki zorluklar konuşma becerisinin ilk aşamasıdır. Üretimi gerçekleştirebilen yani kelime haznesini geliştiren öğrenci daha sonrasında sesletim zorluğuna geçmektedir. En fazla zorluğun da üretim aşamasıdır.” (K8)

3.13. Öğreticilerin Önerileri

Katılımcıların “Konuşma becerisinin daha etkili ve hızlı bir şekilde öğretilmesi için öğretmenler neler yapmalı?” sorusuna verdikleri cevapların analizi Tablo 14’te sunulmuştur.

Tema	Kod
Etkileşim odaklı yöntemler	Rol yapma, tartışma, grup çalışması (K1, K3, K4, K6, K10)
Teknoloji entegrasyonu	Video, dijital platformlar, çevrim içi konuşma etkinlikleri (K1, K2, K4, K5)
Kaygı azaltıcı uygulamalar	Güvenli ortam, motive edici dönütler (K2, K3, K7, K8)
Materyal geliştirme	Güncel, kültür temelli içerikler (K2, K5, K6, K8, K11, K12)

Tablo 12. Öneri

Tablo 12 incelendiğinde katılımcıların çoğunun konuşma becerisinin daha etkili öğretimi için etkileşim temelli etkinlikler, dijital destekli materyaller ve kaygıyı azaltan sınıf ortamları önerdiği görülmektedir. Öğreticiler ayrıca, materyal çeşitliliğinin ve uygulama sıklığının artırılmasının başarıya doğrudan katkı sağlayacağını ifade etmiştir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisinde yönelik görüşme formlarından alınan öğretici görüşlerine yer verilmiştir:

“Öğrenciye bireysel planlar hazırlanabilirler. Öğreticiler materyalleri aralarında paylaşabilirler. Çeşitli materyaller daha ilgi çekici olacaktır. Ayrıca tutumlarını ve sınıf baskısını düzeltmeler” (K7)

4. Sonuç ve Öneriler

4.1. Sonuç

Genel olarak incelendiğinde katılımcılar, konuşma becerisinin öğretiminde sınıf içi materyal çeşitliliği, öğrencinin ilgi alanına uygun konular seçimi ve öğretmenin rolü üzerinde durmuştur. Bazı öğretmenler, kitaba bağlı kalmanın sınırlayıcı olduğunu, öğrencilerin ilgisini çekecek güncel ve kültürel içeriklere yönelmenin daha etkili olacağını vurgulamıştır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisi, öğretmenler tarafından zorlayıcı bir alan olarak değerlendirildiği görülmüştür. Öğrencilerin kaygı, özgüven eksikliği, telaffuz sorunları, yetersiz kelime dağarcığı ve yüksek sayıdaki sınıf mevcudu sebebiyle konuşma etkinliklerine yeterince katılmadıkları ifade edilmiştir. Mevcut ders kitaplarının konuşma becerisi açısından yetersiz olduğu ve öğretmenlerin ek materyal geliştirmek zorunda kaldığı belirtilmiştir.

4.2. Öneriler

- ⊙ Öğrencilerin seviyelerine ve iletişim ihtiyaçlarına uygun, güncel, görsel ve dijital destekli materyallerin geliştirilmesi,
- ⊙ Türkçe öğretmenlerine yönelik hizmet içi eğitimlerde konuşma kaygısını azaltma, drama temelli öğretim, oyunlaştırma, dijital araç kullanımı gibi konulara odaklanılması,
- ⊙ Dijital oyunlar, yapay zekâ destekli konuşma uygulamaları, kısa film analizleri ve çevrim içi tartışma platformları gibi araçlar konuşma becerisini desteklemek amacıyla kullanılması,
- ⊙ Konuşma becerisi öğretimi, diğer dil becerileriyle (okuma, dinleme, yazma) bütüncül biçimde yürütülmesi,
- ⊙ Çeşitli değerlendirme yöntemlerinin kullanılması ve öğrencilere süreç odaklı olarak geri bildirim almaları sağlanması
- ⊙ Öğrencilerin sosyal ortamlarda Türkçeyi aktif kullanabilecekleri konuşma kulüpleri, yerel halkla etkileşim etkinlikleri, saha uygulamaları gibi fırsatların artırılması önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Barın, M. (2018). Konuşma becerisi: konuşma ve yazı dili. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(Özel Sayı 2), 1903-1913.
- Bayrakdar, E. ve Maltepe, S. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akran değerlendirilmenin konuşma becerisine etkisi. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 6(1), 1-23.
- Boylu, E. ve Çangal, Ö. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Bosna-Hersekli öğrencilerin konuşma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 4(1), 349-368.
- Biçer, N., Çoban, İ. ve Bakır, S. (2014). Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin karşılaştığı sorunlar: Atatürk Üniversitesi Örneği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(29), 125-135.
- Çelik, F. (2019). Yabancılar Türkçe Öğretiminde Konuşma Becerisini. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademik Araştırmalar Dergisi*, 3(3), 32-41.
- Çeltik, H. (2022). Yabancı dil öğretiminde dört temel dil becerisi üzerine bir inceleme çalışması. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 11(31), 107-131.
- Çetin, B. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisinin geliştirilmesi. *Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*, 56(1), 9-22.
- Doğan, Y. (2009). Konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik etkinlik önerileri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 185-204
- Erdil, M. (2018). Türkçe okutmanlarının yabancı öğrencilerin Türkçe konuşma becerisine yönelik subjektif algıları. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi*, (4): 73-101.
- Kurudayıoğlu, M. ve Güngör, H. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin konuşma öz yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(2), 1105-1121.
- Özdemir, E. (2012). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma kaygılarının kaynakları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özbay, M. ve Çetin, D. (2011). Dinleme becerisinin geliştirilmesinde prozodik farkındalığın önemi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26, 155-175.
- Şenyigit, Y. ve Okur, A. (2019). Yabancılar Türkçe Öğretiminde Konuşma Becerisi ve Telaffuz Eğitimi. *Mehmet Akif Ersoy University Journal of Education Faculty*(52), 519-549.
- Tekin, G. (2020). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Sesletim Eğitimi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. BAİBÜ. Eğitim Enstitüsü.
- Uçak, S. ve Gökçü, E. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin konuşma becerisini geliştirme stratejileri (Erbil örneği). *Littera Turca Journal of Turkish Language and Literature*, 1(2), 221-228.
- Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

XVII.ULUSLARARASI
DÜNYA DİLİ
TÜRKÇE
SEMPOZYUMU

Aslı **MADEN***, Semra **YAZAR****

**Yabancılara Yönelik Akademik Türkçe Öğretimi:
2023-2025 Döneminde Hazırlanan Çalışmaların Genel Eğilimleri**

Özet

Çalışma; yabancılara akademik Türkçe öğretimi özelinde hazırlanan makale, tez ve kitapların araştırma eğilimlerini ortaya koymak amacıyla hazırlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda 2023-2025 yılları arasında hazırlanan çalışmalar içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. YÖK Ulusal Tez Merkezi, Google Akademik, TR Dizin veri tabanlarında "Akademik Türkçe, akademik Türkçe öğretimi, akademik Türkçe öğretimi ders kitapları, akademik Türkçe öğretiminde dinleme, akademik Türkçe öğretiminde konuşma, akademik Türkçe öğretiminde yazma, akademik Türkçe öğretiminde okuma" şeklindeki kelime grupları esas alınarak 2023-2025 yılları arasında hazırlanan tez, makale, kitap türlerinde hazırlanan çalışmalar tespit edilmiştir. Çalışmalar yayımlanma yılı, türü, konusu, yazar sayısı, araştırma yöntemi gibi açılardan betimsel analize tabi tutulmuştur. Araştırma sonuçlarına göre 2023-2025 yılları arasında toplam 38 çalışma yapıldığı, türlere göre çoktan aza dağılımın; makale, tez, kitap şeklinde olduğu, yıllara göre çalışma sayılarının çoktan aza dağılımının; 2024,2023,2025 biçiminde olduğu, yapılan çalışmaların konularının akademik Türkçe öğretimi, temel dil becerileri, öğretici-öğrenci görüşleri, söz varlığı ve ihtiyaç analizi başlıklarında yoğunlaştığı tespit edilmiştir. Ayrıca 2025 yılına gelindiğinde erişilebilen literatürden hareketle tez, makale gibi çalışma türlerinde sayıca azalma yaşandığı, doktora tezi türünde çalışma bulunmadığı ve yüksek lisans tezi türünde yalnızca tek çalışma yapıldığı, dört temel dil becerisi özelinde yazma becerisine yönelik çalışmaların ön planda olduğu ve diğer becerilerle ilgili çalışmaların sınırlı olduğu sonucuna varılmıştır. Yazar sayısı özelinde en çok tek yazarlı ve iki yazarlı çalışmaların bulunduğu ve bunu ikiden çok yazarlı çalışmaların takip ettiği sonucuna ulaşılmıştır.



**ANAHTAR
KELİMELER**

Özel amaçlı Türkçe Öğretimi, Akademik Türkçe öğretimi, Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi.

* Doç. Dr., Bayburt Üniversitesi, aslimaden@bayburt.edu.tr

** Öğr. Gör., Bayburt Üniversitesi, semrayazar@bayburt.edu.tr



Teaching Academic Turkish to Foreigners: General Trends in Studies Prepared in the 2023-2025 Period

Abstract

The study was prepared in order to reveal the research trends of articles, theses and books prepared specifically for teaching academic Turkish to foreigners. For this purpose, the studies prepared between the years 2023-2025 were examined by content analysis method. Based on the word groups such as "Academic Turkish, academic Turkish teaching, academic Turkish teaching textbooks, listening in academic Turkish teaching, speaking in academic Turkish teaching, writing in academic Turkish teaching, reading in academic Turkish teaching" in the YÖK National Thesis Center, Google Scholar, TR Index databases, studies prepared in the types of theses, articles and books prepared between the years 2023-2025 were identified. The studies were subjected to descriptive analysis in terms of publication year, type, subject, number of authors, research method. According to the results of the research, a total of 38 studies were conducted between the years 2023-2025, the distribution by types was from most to least as follows; It was determined that the research was conducted in the format of 2024, 2023, and 2025, and that the topics of the studies focused on academic Turkish teaching, basic language skills, teacher-learner perspectives, vocabulary, and needs analysis. Furthermore, based on the available literature by 2025, it was concluded that there was a decrease in the number of study types such as theses and articles. There were no doctoral dissertations and only one master's thesis. Among the four basic language skills, studies on writing skills were at the forefront, while studies on other skills were limited. In terms of the number of authors, the most common were single-authored and two-authored studies, followed by studies with more than two authors.



KEYWORDS

Teaching Turkish for special purposes, Teaching academic Turkish, Teaching Turkish as a foreign language.



1. Giriş

Günümüzde göç, teknolojik gelişmeler, daha iyi bir yaşam arayışı gibi sebepler insanlar arasındaki etkileşimi hızlandırmıştır. İnsanların diğer insanlarla iletişime geçmesi ve kendini doğru ve etkili bir şekilde ifade edebilmeleri noktasında yabancı dil öğrenmeleri adeta bir ihtiyaca dönüşmüştür. Günümüzde çok dillilik istihdam edilebilirliği, meslekte hızlı yükselmeyi, iş hayatında başarıyı artırdığı için yabancı dil öğrenmek bir öncelik haline gelmektedir (Davidko, 2011, s.82). Daha iyi yaşam fırsatlarına erişmek isteyen bireyler farklı amaçlarla yabancı dil öğrenme ihtiyacı duymaktadırlar.

İkinci Dünya Savaşı sonrası yaşanan ekonomik, bilimsel ve teknolojik dönüşümler, ortak iletişimi sağlayacak bir uluslararası dil veya ortak dil ihtiyacını öne çıkarmıştır. Bu ihtiyaç, farklı dil öğretim yöntemlerinin ortaya çıkmasına yol açmıştır. Böylelikle yalnızca dilin biçimsel kurallarının öğretilmesiyle yetinilmeyip, dilin iletişimsel yönü de vurgulanmaya başlanmıştır. Ayrıca bu durum kullanıcıların özel ihtiyaçlarına göre gerekli dilsel bilgileri diğerlerinden ayırma çabasına yol açmıştır (Fidan& İbe Akcan, 2024). Bireylerin dil öğrenme amaçları birbirinden farklı olabilmektedir. Bu bağlamda dil öğrenme amacı süreci şekillendirmektedir.

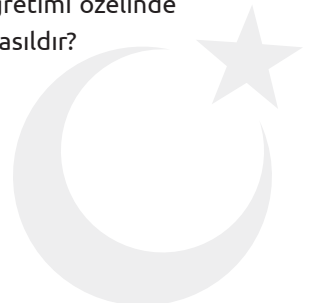
Dünya genelinde birçok insan farklı amaçlarla yeni bir dil öğrenme yoluna girmektedir. ICLS'nin 2025 yılı haberine göre dünyada en çok konuşulan diller sıralamasında Türkçe 18. sırada yer almakta, dünya genelinde 90 milyon insan tarafından konuşulmaktadır (ICLS, 2025). Uluslararası Eğitim Enstitüsünün (IIE) açıkladığı son sıralamaya göre Türkiye, yaklaşık 340 bin uluslararası öğrencisiyle dünyada en fazla uluslararası öğrencisi bulunan 10 ülkeden biridir (IIE, 2024; İstatistikYÖK, 2024). Türkiye'ye eğitim görmek amacıyla gelen öğrencilerin gereksinimleri birbirinden farklıdır. Çünkü akademik Türkçe öğrenmek isteyen gruplar, genel amaçlı, sosyal veya gündelik gereksinimler için Türkçe öğrenmek isteyen gruplardan farklılık göstermektedir. Akademik amaçlı dil öğretimi akademik bağlama özgü olan dili esas aldığı için bu noktada ihtiyaç duyulan bir alan olarak belirmektedir (Gürata, 2020). Bireylerin dil öğrenme ihtiyaçları, amaçları farklı sebeplere dayanmaktadır. Dil öğrenme süreci yapılandırılırken öğrenci ihtiyaçları merkeze alınmakta; kurs süreci bu ihtiyaçlar odağında şekillenmektedir. Bu bağlamda dil derslerinin öğrencilerin ihtiyaçlarıyla ilişkili olarak düzenlenmesi kaygısının, özel amaçlı dil kavramının doğmasına zemin hazırladığı söylenebilir (Ulutaş, 2016). Öğrencilerin faaliyet gösterdiği alan ya da dil öğrenme amaçları dil öğrenme sürecinin içeriğine etki etmektedir. Özel amaçlı dil öğretimi öğrencilerin belirli bir alanda (mesleki, akademik, bilimsel vb.) belirli bir iletişim amacına yönelik olarak dil becerilerinin geliştirildiği bir alandır (Güral, 2024). Dil öğrenme sürecinin verimli olabilmesi için, öğrencinin hedeflerine ve gereksinimlerine uygun bir planlama yapılması gerekmektedir.

Akademik dil, akademik bağlamlara özgü kullanımları içeren özel bir dil düzlemidir (Fidan& İbe Akcan, 2024). Akademik dil öğretimi, genel dil öğretiminden farklıdır. Akademik dil öğretiminde hedef kitle lisans ya da lisansüstü düzeyde eğitim gören öğrencilerdir. Bu bireylerin dil öğrenme sürecindeki ihtiyaçları akademik ortamdaki konuşma, okuma, yazma, dinleme becerilerine dayanmaktadır. Akademik dil öğretiminde kullanılan dil günlük dilden ayrı bir yapıya sahiptir. Dil öğrenme sürecinin etkili olabilmesi için, öğrencinin hedeflerine ve gereksinimlerine uygun bir planlama yapılması gerekmektedir. Öğrenciler farklı alanlarda eğitim gördüğü için kendi akademik alanlarına özgü gereksinimleri bulunmaktadır. Fakat akademik Türkçe öğretimi için hazırlanan öğretim programları belli alanlarla sınırlıdır.

Konuyla ilgili alan yazın incelendiğinde yabancılara yönelik akademik Türkçe öğretimi özelinde yapılan çalışmaların; temel dil becerileri (Kahraman, 2024; Kafi Jalfor, 2023; Kaya Ülker, 2023; Demirel Aydemir, 2023; Bayrakdar& Dilidüzgün, 2024; Karakuş, 2025; Gençer& Bahşi, 2025), ders kitapları (Doğan& Özkan, 2023; Eryılmaz, 2024; Güney, 2024; Sarıkaya, 2024; öğretici-öğrenci görüşleri, ihtiyaç analizi (İpek, 2024; Amanova, 2024, Kalenderoğlu, 2025), söz varlığı (Sayar, 2023, Memiş& Kalyoncu, 2024; Şimşek, 2024) ölçme araçları (Bayrakdar, 2023; Bayrakdar& Dilidüzgün, 2024) karşılaşılan sorunlar (Çiftçi&Temizyürek,2024), öğretim programları (Bilgili, 2023) şeklinde olduğu görülmektedir. Çalışma eğilimleri özelinde Kaya (2023) vd.'nin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akademik Türkçe ile ilgili yapılan çalışmaların eğilimlerini belirlemek amacıyla hazırladıkları araştırmalarında inceledikleri çalışmaları; araştırmanın yapıldığı yıl, araştırma yöntemi, veri toplama aracı, örneklem tercihi, araştırma konuları; tezlerin üniversite, anabilim dalı, danışman unvanı, öğrenim kademesi ve makalelerin yazar sayısı gibi başlıklar altında değerlendirmişlerdir. Arat (2024)'ın yabancılara Türkçe öğretiminde akademik Türkçeye yönelik olarak hazırlanmış bilimsel makale ve lisansüstü tezlerde geçen anahtar kelimeleri incelemek amacıyla hazırladığı çalışmasında erişilen araştırmalar; dil ve dil öğretimi, dil becerileri, söz varlığı, dil bilimi, teknoloji ve materyal kullanımı, öğrenci görüşleri ve tutumları, öğretim yöntem ve teknikleri, alan yazını çalışmaları ve içerik tasarımı biçimindeki başlıklar altında sıralanmıştır.

İlgili literatür incelendiğinde yabancılara yönelik akademik Türkçe öğretimi: 2023-2025 döneminde hazırlanan çalışmaların genel eğilimleri özelinde bir çalışma yapılmadığı görülmektedir. Yapılan son çalışmanın 2023'te yapıldığı görülmektedir. Önceden yapılan çalışmalarda tez ve makale türündeki çalışmaların eğilimleri üzerinde durulmuştur. İlgili çalışma akademik Türkçe öğretimi konusunda makale, tez, kitap türünde yapılan çalışmaları genel olarak ele alması açısından diğerlerinden ayrılmaktadır. Araştırmada 2023-2025 yılları arasında yabancılara yönelik akademik Türkçe öğretimi özelinde hazırlanan çalışmaların genel eğilimlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada "2023-2025 yılları arasında yabancılara yönelik akademik Türkçe öğretimi özelinde hazırlanan çalışmaların genel eğilimleri nasıldır?" sorusuna yanıt aranmıştır. Araştırma kapsamında yanıt aranan alt problemler şu şekildedir:

- 1) 2023-2025 yılları arasında yabancılara yönelik akademik Türkçe öğretimi özelinde hazırlanan çalışmaların yıllara ve çalışma türlerine göre dağılımı nasıldır?
- 2) 2023-2025 yılları arasında yabancılara yönelik akademik Türkçe öğretimi özelinde tezlerin türlere ve yıllara göre dağılımı nasıldır?
- 3) 2023-2025 yılları arasında yabancılara yönelik akademik Türkçe öğretimi özelinde hazırlanan çalışmaların konulara göre dağılımı nasıldır?
- 4) 2023-2025 yılları arasında yabancılara yönelik akademik Türkçe öğretimi özelinde makale türünde hazırlanan çalışmaların yazar sayısına göre dağılımı nasıldır?
- 5) 2023-2025 yılları arasında yabancılara yönelik akademik Türkçe öğretimi özelinde kitap türünde hazırlanan çalışmaların yazar sayısına göre dağılımı nasıldır?



- 6) 2023-2025 yılları arasında yabancılara yönelik akademik Türkçe öğretimi özelinde hazırlanan çalışmaların yönetime göre dağılımı nasıldır?
- 7) 2023-2025 yılları arasında yabancılara yönelik akademik Türkçe öğretimi özelinde hazırlanan çalışmaların nitel yöntemlere göre dağılımı nasıldır?
- 8) 2023-2025 yılları arasında yabancılara yönelik akademik Türkçe öğretimi özelinde hazırlanan çalışmaların karma yöntemlere göre dağılımı nasıldır?
- 9) 2023-2025 yılları arasında yabancılara yönelik akademik Türkçe öğretimi özelinde hazırlanan çalışmaların nicel yöntemlere göre dağılımı nasıldır?
- 10) 2023-2025 yılları arasında yabancılara yönelik akademik Türkçe öğretimi özelinde hazırlanan tez türündeki çalışmaların üniversitelere göre dağılımı nasıldır?

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

2023-2025 yılları arasında yabancılara yönelik akademik Türkçe öğretimi alanındaki makale, tez ve kitap türündeki çalışmaların incelendiği araştırmada içerik analizi yönteminden yararlanılmıştır. İçerik analizi, yazılı ya da görsel materyalin sistematik biçimde analiz edilmesidir (Aziz, 2015; Alanka, 2024). Bu çözümleme biçimi kategoriler bağlamında sistematik olarak bir yapının anlaşılır kılınmasını hedeflemektedir. Araştırmacı içerik analizini kullanarak belirlenen metinlerin, belgelerin, dokümanların, temaların içeriklerini belli kurallar dahilinde nesnel bir şekilde analiz edebilmektedir (Metin& Ünal, 2022).

Araştırmada 2023-2025 yılları arasında hazırlanmış olan makale, tez ve kitap türündeki çalışmalar incelenmiştir. Temel amaç, bu yayınların tür, konu, yazar, üniversite ve araştırma yöntemine göre dağılımlarını belirlemektir.

2.2. Araştırma Materyali

Araştırmada, 2023-2025 yılları arasında akademik Türkçe ile ilgili hazırlanmış olan makale, tez ve kitap türündeki çalışmalar incelenmiştir. 2023-2025 döneminde yabancılara yönelik akademik Türkçe öğretimi alanındaki makale, tez ve kitap türünde toplam 38 çalışma incelenmek üzere seçilmiştir. Araştırma materyali belirlenirken konuyla ilgili farklı türde çalışmalar taranmış, doğrudan yabancılara yönelik akademik Türkçe öğretimi alanında hazırlanmış olan çalışmalar araştırma materyali olarak seçilmiştir.

2.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmanın verileri toplanırken doküman incelemesi tekniğinden yararlanılmıştır. Doküman analizi, basılı ve elektronik materyaller olmak üzere tüm belgeleri incelemek ve değerlendirmek için kullanılmaktadır. Doküman analizi de anlam çıkarmak, ilgili konu hakkında bir anlayış oluşturmak, ampirik bilgi geliştirmek için verilerin incelenmesini ve yorumlanmasını gerektirmektedir (Corbin & Strauss, 2008; Kırıl, 2020).

YÖK Ulusal Tez Merkezi, Google Akademik, TR Dizin veri tabanlarında "Akademik Türkçe, akademik Türkçe öğretimi, akademik Türkçe öğretimi ders kitapları, akademik Türkçe öğretiminde dinleme, akademik Türkçe öğretiminde konuşma, akademik Türkçe öğretiminde yazma, akademik Türkçe öğretiminde okuma" şeklindeki kelime grupları esas alınarak 2023-2025 yılları arasında hazırlanan tez, makale, kitap türlerinde hazırlanan çalışmalar tespit edilmiştir. Çalışma amacı doğrultusunda 2023-2025 döneminde yabancılara yönelik akademik Türkçe öğretimi alanındaki makale, tez ve kitap türünde toplam 38 çalışma incelenmek üzere seçilmiştir. Çalışmalar yayımlanma yılı, türü, konusu, yazar sayısı gibi açılardan betimsel analize tabi tutulmuştur.

Betimsel analizde amaç, görüşme ve gözlem sonucu toplanan verilerin düzenlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde okuyucuyla buluşturulmasıdır. Betimsel analiz: (1) Betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma, (2) Tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi, (3) Bulguların tanımlanması, (4) Bulguların yorumlanması şeklinde dört aşamada gerçekleşmektedir (Baltacı, 2019; Crabtree ve Miller, 1999; Creswell, 2002; Hay, 2000; Marshall ve Rossman, 2014; Miles ve Huberman, 1994; Seidman, 2006).

İncelenmek üzere seçilen 38 çalışma tasnif formu eşliğinde gruplara ayrılmıştır. Çalışmalar yayımlanma yılı, türü, konusu, yazar sayısı gibi açılardan sınıflandırılmış; elde edilen veriler çoktan aza sıralanıp yorumlanmıştır. Belirlenen başlıklara göre yapılan sınıflandırmaların geçerlik ve güvenilirliğini belirlemek için bağımsız bir araştırmacının görüşüne başvurulmuştur. Örneklem materyalleri, araştırmacılar ve bağımsız araştırmacı tarafından bireysel olarak tasnif formları kullanılarak taranmıştır. Bu tarama sonucunda elde edilen bulguların güvenilirliği, Miles ve Huberman'ın (1994) geliştirdiği formül esas alınarak çözümlenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda, uzman görüşleri ile araştırmacıların tespitleri arasında 0,90 düzeyinde yüksek bir tutarlılık olduğu belirlenmiştir.

3. Bulgular

Yıl	Tez	Makale	Kitap	Toplam
2023	5	9	-	14
2024	6	12	1	19
2025	1	3	1	5
Toplam	12	24	2	38

Tablo 1. Çalışmaların Yıllara ve Türlere Göre Dağılımı



Yukarıdaki tabloda akademik Türkçe öğretimi alanında hazırlanmış olan tez, makale ve kitapların 2023- 2025 yılları arasındaki dağılımına yer verilmiştir. Belirtilen zaman aralığında toplamda 38 çalışma yapıldığı tespit edilmiştir. En çok çalışma 2024 yılında yapılmıştır. 2024 yılında yapılan çalışma türlerinin dağılımı; makale (12), tez (6), kitap (1) şeklindedir. Makale türünde en çok çalışma bu yıl yapılmıştır. En çok çalışmanın yapıldığı ikinci yıl 2023'tür. 2023 yılında yapılan çalışma türlerinin dağılımı ise; makale (9), tez (5), kitap (-) şeklindedir. 2023 yılında kitap türünde herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. En az çalışmanın yapıldığı yıl ise 2025'tir. Çalışmaların türlere göre dağılımı; tez (1), makale (3), kitap (1) şeklindedir. 2025 yılında yapılan çalışmalara bakıldığında düşünüş yaşandığı görülmektedir. Tabloya genel olarak bakıldığında en az çalışmanın yapıldığı türün kitap olduğu görülmektedir. 2024 ve 2025 yıllarında kitap türüne ilişkin olarak birer çalışma yapıldığı tespit edilmiştir. Kitap türünü bu bağlamda tez türü izlemektedir. Belirtilen yıllara bakıldığında 2024 ve 2025 yılları arasında tez türündeki çalışmaların sayısında ciddi bir düşüş yaşanmıştır. Makale türünde yapılan çalışmaların sayısında 2024 yılında bir artış yaşandığı görülse de 2025 yılına gelindiğinde bu türdeki çalışmaların sayısında ciddi bir azalma yaşandığı görülmektedir. Benzer şekilde tez türündeki çalışmaların 2025 yılına gelindiğinde azaldığı görülmektedir.

Yıl	Yüksek Lisans Tezi	Doktora Tezi	Toplam
2023	3	2	5
2024	2	4	6
2025	1	-	1
Toplam	6	6	12

Tablo 2. Tezlerin Türlerine ve Yıllara Göre Dağılımı

Tablo 2'de tez olarak hazırlanan çalışmaların tür ve yıl dağılımına dair verilere yer verilmiştir. 2023-2025 yılları arasında 6 yüksek lisans tezi, 6 doktora tezi olmak üzere toplamda 12 çalışma yapıldığı görülmektedir. Çalışmaların yıllara göre çoktan aza dağılımına bakıldığında en çok çalışma 2024 (6) yılında yapılmıştır. 2024, aynı zamanda en çok doktora tezi (4) türünde çalışmanın yapıldığı yıl olarak öne çıkmaktadır. 2023 yılı en çok çalışmanın yapıldığı ikinci yıldır. Çalışmaların türlere göre dağılımı; yüksek lisans tezi (3), doktora tezi (2) şeklindedir. Bununla birlikte 2023 yılı yüksek lisans tezi türünde en çok çalışmanın yapıldığı yıldır. 2025 (1) en az çalışmanın yapıldığı yıl olarak belirmektedir. 2025 yılında doktora tezi türünde herhangi bir çalışmaya rastlanmamış olması göze çarpan bir diğer detaydır.

Konu	Toplam
Temel dil becerileri	10
Ders Kitapları	6
Öğretici-öğrenci görüşleri	5
İhtiyaç Analizi	4
Söz Varlığı	4
Çalışma Eğilimleri	4
Ölçme Araçları	2
Karşılaşılan Sorunlar	1
Öğretim Programları	1
Ülke Politikaları	1
Toplam	38

Tablo 3. Çalışmaların Konulara Göre Dağılımı

Tablo 3'te akademik Türkçe özelinde yapılan çalışmaların konulara göre dağılımına yer verilmiştir. Konuların çalışma sıklığına göre dağılımı; temel dil becerileri, öğretici-öğrenici görüşleri, ders kitapları, ihtiyaç analizi, söz varlığı, öğretim programı, ölçme aracı, sorun odaklılık, çalışma eğilimleri, ülke politikaları ve tarihçe şeklindedir. Temel dil becerileri (10) en çok çalışılan konu olarak ön plana çıkmaktadır. Bu bağlamda üzerinde en çok çalışılan beceri "yazma"dır. Yazma becerisini sırasıyla; okuma, dinleme ve konuşma becerileri takip etmektedir. Konuşma becerisi ise üzerinde en az durulan beceri olarak ön plana çıkmaktadır.

Konu dağılımında öne çıkan ikinci başlık ders kitaplarıdır (6). Ders kitaplarıyla ilgili çalışmalarda ders kitapları farklı değişkenler açısından incelenmiştir. Soru türleri, düşünme becerileri, dil becerilerinin incelenmesi, üstsöylem bu değişkenlerden bazılarıdır.

Konu dağılımında öne çıkan üçüncü başlık öğretici-öğrenici görüşleridir (5). Bu başlık altındaki çalışmalarda genellikle öğrenci görüşleri üzerinde durulmuş nadiren öğretici görüşlerine yer veren çalışmalara rastlanmıştır.

Öne çıkan dördüncü başlık ihtiyaç analizidir (4). İhtiyaç analizi özelinde yapılan çalışmalarda yabancı öğrencilerin okuduğu bölüme, uyruklarına ilişkin ihtiyaç analizi ve çözüm önerilerine yer verilmiştir.

Beşinci öne çıkan başlık söz varlığıdır (4). Söz varlığını merkeze alan çalışmalarda sözcük listeleri, söz varlığı tespiti gibi konular üzerinde durulmuştur.

Çalışma eğilimleri özelinde yapılan araştırmalar (3); bibliyografya, genel eğilimler, güncel çalışmalar şeklide üç gruba ayrılmaktadır. Eğilim çalışmalarında genellikle lisansüstü tezler, ders kitapları, kitaplar ve makale türündeki araştırmalar incelenmek üzere seçilmiştir.

Karşılaşılan sorunlar başlığı altında öğrencilerin yaşadığı yazma sorunları ve buna dair öğrenci görüşlerine yer verilmiştir. Yaşanılan sorunlar başlığı altında yapılan çalışmaların "yazma becerisi" ile sınırlıdır.

Ölçme aracı özelinde (2) çalışma yapıldığı görülmektedir. Çalışmalar yazmada ihtiyaç analizine ilişkin ölçme aracı geliştirilmesi, analitik dereceli puanlama anahtarının geliştirilmesi şeklinde ikiye ayrılmaktadır.

Öğretim programı başlığı altında tek çalışma yapıldığı görülmektedir. Akademik Türkçe öğretimi başlığı altında hazırlanan tek öğretim programı "mühendislik" öğrencileri içindir. Öğretim programı özelinde hazırlanan çalışmaların "mühendislik" başlığı ile sınırlı olduğu görülmektedir.

Ülke politikaları başlığı altında tek çalışma yapıldığı görülmektedir. Çalışmada dünyada akademik dil öğretimi özelinde yapılan uygulamalar açıklanmış tüm bunlardan hareketle akademik Türkçe öğretimi konusunda yapılabilecekler uygulamalara değinilmiştir.

Yazar Sayısına Göre	Toplam
Tek Yazarlı	11
İki Yazarlı	11
İkiden Çok Yazarlı	2
Toplam	24

Tablo 4. Makale Türündeki Çalışmaların Yazar Sayısına Göre Dağılımı

Tablo 4'te akademik Türkçe özelinde makale türünde hazırlanan çalışmaların yazar sayılarına göre dağılımlarına yer verilmiştir. Tablo incelendiğinde yazar sayıları açısından en çok tek yazarlı (11) ve iki yazarlı (11) çalışma yapıldığı görülmektedir. Bazı iki yazarlı çalışmalarda aynı yazarlara ait birden fazla makaleye rastlanmıştır. Son sırada ise ikiden çok yazarlı (2) çalışmalar bulunmaktadır.

Yazar Sayısına Göre	Toplam
İki Yazarlı	1
İkiden Çok Yazarlı	1
Toplam	2

Tablo 5. Kitap Türündeki Çalışmaların Yazar Sayısına Göre Dağılımı

Tablo 5'te akademik Türkçe özelinde kitap türünde hazırlanan çalışmaların yazar sayılarına göre dağılımlarına yer verilmiştir. Tablo incelendiğinde yazar sayıları açısından dağılıma bakıldığında iki yazarlı (1) ve ikiden çok yazarlı (1) olarak hazırlanan çalışmaların eşit sayıda olduğu gözlemlenmektedir.

Yönteme Göre Dağılım	Toplam
Nitel Yöntem	27
Karma Yöntem	5
Nicel Yöntem	3
Toplam	35

Tablo 6. Çalışmaların Yönteme Göre Dağılımı:

Tablo 6'da akademik Türkçe özelinde yapılan çalışmaların araştırma yöntemlerine göre dağılımlarına yer verilmiştir. Tablo incelendiğinde araştırma yöntemlerinin türlerine göre çoktan aza dağılımının; nitel yöntem (27), karma yöntem (5), nicel yöntem (3) şeklinde olduğu görülmektedir. Bazı çalışmalarda (3) yalnızca araştırma yönteminin adına yer verilmiş, araştırma desenine ilişkin herhangi bir veriye rastlanmamıştır.

Nitel yöntem özelinde yapılan çalışmaların türleri; makale (22), yüksek lisans tezi (3), doktora tezi (2), şeklindedir. Makale türünde yapılan çalışmalar sayıca fazlayken yüksek lisans ve doktora tezi türünde yapılan çalışmalar sayıca daha azdır.

Tabloda yöntemle göre sayıca dağılıma bakıldığında son sırada nicel yöntemin (3) olduğu görülmektedir. Nicel yöntem özelinde yapılan çalışmalarda zayıf deneysel desen ve yarı deneysel desenin tercih edildiği görülmektedir. Ayrıca nicel araştırma yöntemiyle kurgulanan çalışmalar; yüksek lisans (2) ve makale (1) türündedir. Doktora tezi özelinde bir çalışmaya rastlanmaması dikkat çeken bir diğer detaydır.

Nitel Yöntemlere Göre Dağılım	Toplam
Doküman İncelemesi	17
Durum Çalışması	3
Derlem Temelli Çalışma	3
Fenomenoloji	2
Eylem Araştırması	1
Söylem Analizi	1
Toplam	27

Tablo 7. Çalışmaların Nitel Yöntemlere Göre Dağılımı

Tablo 7’de akademik Türkçe öğretimi kapsamında hazırlanan çalışmaların nitel araştırma yöntemlerine göre dağılımı yer almaktadır. Nitel yöntemin tercih edildiği çalışmalarda; doküman analizi (17), durum çalışması (3), derlem temelli çalışma (3), fenomenoloji (2), eylem araştırması (1), söylem analizi (1) desenlerinden yararlanıldığı tespit edilmiştir. Nitel yöntemi merkeze alan çalışmalarda en çok tercih edilen desen doküman analizidir. Doküman analizini durum çalışması ve derlem temelli çalışmalar takip etmektedir ve bu iki desende aynı sayıda çalışma bulunmaktadır. Nitel araştırma yöntemlerinden en az tercih edilen desenler ise; fenomenoloji (1), eylem araştırması (1) ve söylem analizidir (1).

Karma Yöntemlere Göre Dağılım	Toplam
Yakınsayan Paralel Karma Desen	1
Keşfedici Sıralı Desen	1
Toplam	2

Tablo 8. Çalışmaların Karma Yöntemlere Göre Dağılımı

Tablo 8’de akademik Türkçe öğretimi kapsamında hazırlanan çalışmaların karma yöntemlere göre dağılımı yer almaktadır. Karma yöntemin esas alındığı çalışmalar; doktora tezi (4), yüksek lisans tezi (1), makale (1) biçimindedir. Karma yöntem özelinde yapılan çalışmalarda yüksek lisans ve makale türünde yapılan çalışmaların sayılarının azlığı dikkat çekmektedir. Bununla birlikte karma yöntemi esas alan toplam 6 çalışma bulunduğu tespit edilmiştir. İlgili çalışmalardan yalnızca ikisinde çalışmanın deseni doğruca belirtilmiştir diğer dört çalışmada ise karma yöntemin tercih edildiği belirtilmiş ve akabinde çalışmaların nitel ve nicel boyutuna ilişkin detaylar açıklanmıştır. Karma yöntemle hazırlanan çalışmaların nitel boyutunda; betimsel analiz, yarı yapılandırılmış görüşme formu, dereceli puanlama anahtarından yararlanılmıştır. Nicel boyutta ise; SPSS, anketler, taslak dereceli puanlama anahtarlarından yararlanılmıştır.



Nicel Yöntemlere Göre Dağılım	Toplam
Betimsel Tarama Modeli	1
Zayıf Deneysel Desen	1
Toplam	2

Tablo 9. Çalışmaların Nicel Yöntemlere Göre Dağılımı

Tablo 9’da akademik Türkçe öğretimi kapsamında hazırlanan çalışmaların nicel yöntemlere göre dağılımı yer almaktadır. Nicel yöntemin esas alındığı çalışmaların hepsi yüksek lisans tezi (2) türündedir. Nicel yöntemin tercih edildiği çalışmalarda; betimsel tarama modeli (1), zayıf deneysel desen (1) gibi yöntemlerden yararlanıldığı görülmektedir. Bununla birlikte doktora tezi ve makale türünde hazırlanan çalışmalarda nicel yöntemin tercih edilmemesi dikkat çeken bir diğer detaydır.

Tezlerin Üniversitelere Göre Dağılımı	Toplam
Hacettepe Üniversitesi	3
İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa	2
Sakarya Üniversitesi	2
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	1
Yıldız Teknik Üniversitesi	1
İstanbul Aydın Üniversitesi	1
Akdeniz Üniversitesi	1
Gazi Üniversitesi	1
Toplam	12

Tablo 10. Tezlerin Üniversitelere Göre Dağılımı

Tablo 10’da akademik Türkçe özelinde hazırlanan tezlerin üniversitelere göre dağılımına yer verilmiştir. Tablo incelendiğinde üniversitelere göre çoktan aza dağılımın; Hacettepe Üniversitesi (3), İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa (2), Sakarya Üniversitesi (2), Çanakkale Onsekiz Mart (1), Yıldız Teknik Üniversitesi (1), İstanbul Aydın Üniversitesi (1), Akdeniz Üniversitesi (1), Gazi Üniversitesi (1) şeklindedir.

Hacettepe Üniversitesi (3), tez türünde en çok çalışmanın yapıldığı üniversite olarak ön plana çıkmaktadır. İstanbul Üniversitesi- Cerrahpaşa (2), Sakarya Üniversitesi (2) en çok çalışmanın yapıldığı ikinci üniversite olarak ön plana çıkmaktadır.

Üçünde sırada yer alan üniversitelerin dağılımı; Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (1), Yıldız Teknik Üniversitesi (1), İstanbul Aydın Üniversitesi (1), Akdeniz Üniversitesi (1), Gazi Üniversitesi (1) şeklindedir.

Tezlerin üniversitelere göre dağılımına bakıldığında bazı üniversitelerde hem doktora hem yüksek lisans türünde çalışmalar hazırlandığı görülmektedir. Hacettepe Üniversitesi özelinde hem doktora (2) hem de yüksek lisans (1) türünde çalışmalar hazırlandığı tespit edilmiştir. Diğer üniversitelerde yalnızca yüksek lisans ya da doktora tezi türünde çalışmaya rastlanmıştır.

4. Sonuç

Araştırma, 2023-2025 yılları arasında yabancılara yönelik Akademik Türkçe öğretimi özelinde hazırlanan çalışmaların genel eğilimlerini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Araştırmada yabancılara yönelik Akademik Türkçe öğretimi ile ilgili olarak hazırlanan çalışmalar; çalışma türü, konu, yazar sayısı, araştırma yöntemi ve üniversitelere göre dağılımı gibi açılardan incelenmiştir. 2023- 2025 yılları arasında akademik Türkçe öğretimi özelinde toplam 38 çalışma yapıldığı sonucuna varılmıştır.

2023-2025 yılları arasında yabancılara yönelik akademik Türkçe öğretimi özelinde hazırlanan çalışmaların türlere göre dağılımı; makale (24), tez (12), kitap (2) şeklindedir. Çalışma türlerine bakıldığında akademik Türkçe öğretimini merkeze alan çalışmalarda makale türündeki çalışmaların ön planda olduğu görülmektedir. Gökçen (2019)'in Türkçe eğitimi araştırmalarını incelediği çalışmasında da en çok makale türünde çalışmaların bulunduğu sonucuna varmıştır iki çalışmanın bu yönden benzerlik taşıdığı söylenebilir. En çok çalışma 2024 yılında yapılmıştır. 2024 yılında yapılan çalışmaların türlere göre dağılımı; makale, tez, kitap şeklindedir. En çok çalışmanın yapıldığı ikinci yıl 2023'tür. Ayrıca 2023 yılında kitap türünde herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. 2025, en az çalışmanın yapıldığı yıldır. 2024 ve 2025 yılları arasında tez türündeki çalışmaların sayısında ciddi bir düşüş yaşandığı tespit edilmiştir. Makale türünde yapılan çalışmaların sayısında 2024 yılında bir artış yaşandığı görülse de 2025 yılına gelindiğinde bu türdeki çalışmaların sayısında ciddi bir azalma yaşandığı sonucuna varılmıştır. 2025 yılına gelindiğinde tez türündeki çalışmalarda sayıca azalma yaşandığı görülmektedir.

Araştırma kapsamında incelenen 38 çalışmaya bakıldığında 2023-25 yılları arasında tez türünde hazırlanan çalışmalarda son yıllarda sayıca azalma yaşandığı görülmektedir. Ayrıca tez türündeki çalışmalar yıldan yıla azalırken 2025 yılına gelindiğinde doktora tezi türünde çalışma bulunmadığı tespit edilmiştir. 2024, doktora tezi türünde en çok çalışmanın yapıldığı yıl olarak öne çıkmaktadır. 2025 yılında doktora tezi türünde herhangi bir çalışmaya bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

2023-2025 yılları arasında akademik Türkçe öğretimi kapsamında hazırlanan araştırmalardaki konuların çalışma sıklığına göre dağılımı; temel dil becerileri, öğretici-öğrenci görüşleri, ders kitapları, ihtiyaç analizi, söz varlığı, öğretim programı, ölçme aracı, sorun odaklılık, çalışma eğilimleri, ülke politikaları ve tarihçe şeklindedir. İncelenen tüm çalışmalara bakıldığında temel dil becerilerinin ilk sırada yer aldığı sonucuna varılmıştır. Türkben (2018)'in yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında hazırlanan çalışmaları incelediği araştırmasında ön plana çıkan araştırma konularından birisi dil becerileridir. İki çalışma bu noktada benzerlik taşımaktadır.

Akademik Türkçe öğretimi özelinde oluşturulan çalışmalarda üzerinde en az durulan araştırma konuları; ülke politikaları, çalışma eğilimleri ve sorun odaklılıktır. Maden (2021)'in yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili çalışmaların araştırma eğilimleri başlıklı çalışmasında üzerinde en az durulan konulardan birinin literatür analizi olduğunu tespit etmiştir. İki çalışmanın sonuçları bu açıdan benzerlik taşımaktadır. Ölçme aracı özelinde hazırlanan çalışmalar; yazmada ihtiyaç analizine ilişkin ölçme aracı geliştirilmesi, analitik dereceli puanlama anahtarının geliştirilmesi şeklindeki iki başlıkla sınırlıdır.

Karşılaşılan sorunlar başlığı altında öğrencilerin yaşadığı yazma sorunları ve buna dair öğrenci görüşlerine yer verilmiştir. Yaşanılan sorunlar başlığı altında yapılan çalışmaların “yazma becerisi” ile sınırlı olduğu ve araştırma konuları arasında en az tercih edilenlerden biri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Maden ve Önal (2021)’in çalışmasında “sorunlar” başlığı üst sıralarda yer almaktadır. Bu bağlamda iki çalışmanın sonuçları farklılık göstermektedir.

Makale türünde hazırlanan araştırmalarda tek yazarlı ve iki yazarlı çalışmaların aynı sayıda olduğu görülmüştür. Biçer (2017)’in yabancılara Türkçe öğretimi alanında yazılmış makalelerin eğilimlerini incelediği çalışmasında büyük oranda tek yazarlı ve daha sonra iki yazarlı çalışmaların yoğunlukta olduğunu belirtmiştir.

Akademik Türkçe özelinde yapılan çalışmaların araştırma yöntemlerine göre dağılımlarına yer verilmiştir. Tablo incelendiğinde araştırma yöntemlerinin türlerine göre çoktan aza dağılımının; nitel yöntem, karma yöntem, nicel yöntem şeklinde olduğu tespit edilmiştir. Bazı çalışmalarda yalnızca araştırma yönteminin adına yer verildiği, araştırma desenine ilişkin herhangi bir veriye rastlanmadığı sonucuna varılmıştır.

Nitel yöntem özelinde yapılan çalışmaların türleri; makale, yüksek lisans tezi, doktora tezi şeklindedir. Makale türünde yapılan çalışmalar sayıca fazlayken yüksek lisans ve doktora tezi türünde yapılan çalışmaların sayıca daha az olduğu tespit edilmiştir.

2023-2025 yılları arasında yabancılara yönelik akademik Türkçe öğretimi özelinde hazırlanan çalışmaların büyük bir kısmı nitel araştırma türünde hazırlandığı tespit edilmiştir. Almajaradat (2024)’in Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili çalışmaların yöntemsel eğilimlerini inceleyen araştırmada nitel yöntemle hazırlanan çalışmaların ilk sırada olduğu tespit edilmiştir. Kaya (2023)’nın akademik Türkçe öğretimi ile ilgili çalışmaların eğilimlerini incelediği çalışmasında en fazla nitel araştırma türünde çalışma yapıldığı sonucuna varmıştır bu bağlamda iki çalışmanın sonuçları benzerlik göstermektedir.

Nitel araştırma kapsamında hazırlanan çalışmalarda doküman analizi deseninin ilk sırada olduğu görülmektedir. Demir (2022)’in yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında nitel araştırma yöntemleri kullanılan çalışmaların eğilimleri konulu araştırmasında doküman analizi deseninin ilk sıralarda yer aldığı bununla birlikte fenomenolojinin üzerinde en az durulan desenlerden biri olduğu tespit edilmiştir. İki çalışmanın sonuçları bu açılarından benzerlik taşımaktadır.

Karma yöntem özelinde yapılan çalışmalarda yüksek lisans ve makale türünde yapılan çalışmaların sayılarının azlığı dikkat çekmektedir. Bununla birlikte karma yöntemi esas alan toplam 6 çalışma bulunduğu tespit edilmiştir. İlgili çalışmalardan yalnızca ikisinde çalışmanın deseni doğruca belirtilmiştir diğer dört çalışmada ise karma yöntemin tercih edildiği belirtilmiş ve akabinde çalışmaların nitel ve nicel boyutuna ilişkin detaylar açıklanmıştır. Karma yöntemle hazırlanan çalışmaların nitel boyutunda; betimsel analiz, yarı yapılandırılmış görüşme formu, dereceli puanlama anahtarından yararlanılmıştır. Nicel boyutta ise; SPSS, anketler, taslak dereceli puanlama anahtarlarından yararlanılmıştır.

Nicel yöntemin esas alındığı çalışmaların tamamı yüksek lisans tezi türündedir. Nicel yöntemin tercih edildiği çalışmalarda; betimsel tarama modeli, zayıf deneysel desen gibi yöntemlerden yararlanıldığı görülmektedir. Bununla birlikte doktora tezi ve makale türünde hazırlanan çalışmalarda nicel yöntemin tercih edilmemesi dikkat çeken bir diğer detaydır.

Baki (2019)'nin yabancılara Türkçe öğretimi alanındaki çalışma eğilimleri konulu çalışmasında nicel araştırma yönteminin tercih edildiği çalışmalarda öne çıkan desenlerin; deneysel desen (zayıf deneysel desen) ve deneysel olmayan desen (betimsel tarama deseni) şeklinde olduğunu tespit edilmiştir.

Dönmez ve Gündoğdu (2016), Türkçe öğretim programlarını merkeze aldıkları çalışmalarında nicel araştırmalar kapsamı altında bulunan ve öne çıkan başlıklardan birinin betimsel tarama modeli olduğunu tespit etmişlerdir.

İncelenen çalışmaların üniversitelere göre çoktan aza dağılımının; Hacettepe Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Gazi Üniversitesi şeklinde olduğu tespit edilmiştir. Kaya (2023)'nin aynı konudaki çalışmasında üniversite başlığı altında Hacettepe Üniversitesi ve Gazi üniversitesinin ilk sıralarda olduğu bu noktada iki çalışmanın benzerlik gösterdiği söylenebilir. Tüm bunlara paralel olarak Kaya Ülker (2024), araştırması kapsamında incelediği çalışmaların üniversitelere göre dağılımına bakıldığında ilk sırada Hacettepe Üniversitesi bulunmaktadır.

Tezlerin üniversitelere göre dağılımına bakıldığında bazı üniversitelerde hem doktora hem yüksek lisans türünde çalışmalar hazırlandığı görülmektedir. Hacettepe Üniversitesi özelinde hem doktora (2) hem de yüksek lisans (1) türünde çalışmalar hazırlandığı tespit edilmiştir. Diğer üniversitelerde yalnızca yüksek lisans ya da doktora tezi türünde çalışmaya rastlanmıştır.



KAYNAKÇA

- Alanka, D. (2024). Nitel bir araştırma yöntemi olarak içerik analizi: teorik bir çerçeve. *Kronotop İletişim Dergisi*, 1(1), 62-82.
- Aljaradat, Y. İ. M., & Yıldız, D. (2024). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili makaleler üzerine bir inceleme: Yöntemsel eğilimler. *Edutech Research*, 2(1), 1-16.
- Aziz, A. (2015). *Sosyal bilimlerde araştırma ve yöntem teknikleri*. Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır?. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 5(2), 368-388.
- Baki, Y. (2019). Yabancılar Türkçe Öğretimi Alanındaki Araştırma Eğilimleri. *International Journal of Language Academy*, 7(3), 22-41.
- Bayrakdar, E., & Dilidüzgün, Ş. (2024). Uluslararası öğrencilerin oluşturdukları türkçe bilimsel metinlerin akademik yazma becerileri bağlamında incelenmesi. *Rumeli-DE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö15), 142-165. DOI: <https://zenodo.org/record/13823026>
- Biçer, N. (2017). Yabancılar Türkçe öğretimi alanında yayınlanan makaleler üzerine bir analiz çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (27), 236-247.
- Demir, T., A. Yıldız& Peler, M. (2022). Yabancı dil olarak türkçe öğretimi alanında nitel araştırma yöntemleri kullanılarak yapılan lisansüstü tezlerdeki eğilimler. *Çocuk Edebiyat ve Dil Eğitimi Dergisi*. Doi numarası: 10.47935/ceded.1027744.
- Dönmez, B. ve Gündoğdu, K. (2016). 2000-2016 yılları arasında türkçe öğretim programları alanında yayımlanan makale ve tezlerin analizi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(4), 2109-2125.
- Durmuş, M., & Gürata, E. K. (2024). *Uluslararası öğrenciler için akademik Türkçe dil becerileri*. Blackswan Publishing House.
- Diñç Kurt, Y., & Göçmenler, H., & Yalçın, A. (2025). *Uluslararası Öğrenciler İçin Akademik Türkçe*. Eğitim Yayınevi.
- Fidan, M. (2023). İşaretleyerek okuma ve not alarak okuma stratejilerinin akademik metinlerin anlaşılabilirliğine etkisi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 12(2), 488-496. <https://doi.org/10.30703/cije.1233743>
- Gökçen, D. & Arslan, M. (2019). Türkçe Eğitimi araştırmalarına genel bir bakış: bibliyometri çalışması. *Journal of Research in Turkic Languages*, 1(1), 39-56. DOI: 10.34099/jrtl.113
- Güney, S. (2024). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan akademik Türkçe ders kitaplarındaki soru türlerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi
- İpek, S. (2024). *Türkiye dışındaki Türkoloji bölümü öğrencilerinin akademik Türkçe ihtiyaçlarının tespiti*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi.
- İstatistikYÖK, 2024. Öğrenim Düzeyleri ve Birimlere Göre Öğrenci Sayıları ve Öğrenim Düzeyleri ve Birimlere Göre Uluslararası Öğrenci Sayıları. İstatistikYÖK: Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi. Yükseköğretim İstatistikleri. 2023-2024 Öğretim Yılı. Öğrenci Sayıları. <https://istatistik.yok.gov.tr/> (erişim tarihi: 14 Mart 2025).

KAYNAKÇA

- ICLS. (2025). International Center for Language Studies. <https://www.icls.edu/>
- IIE. (2024). Global Mobility Trends. Institute of International Education: Project Atlas 2024 release. https://www.iie.org/wpcontent/uploads/2024/11/Project-Atlas_Infographic_2024-1.pdf (erişim tarihi: 4 Mart 2025).
- Kaya, M., Avşar, A. & Demirel, O. (2023). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akademik Türkçe ve alt başlıkları ile ilgili yapılan çalışmaların eğilimleri. *Anadolu Dil ve Eğitim Dergisi*, 1(2), 123-133.
- Kayasandık, E. (2025). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilere özel amaçlı dil öğretimi: Akademik Türkçe*. Doktora Tezi, Akdeniz Üniversitesi.
- Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8(15), 170-189. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. Number - Sayı 15.
- Maden, S. ve Önal, A. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili lisansüstü tezlerin araştırma eğilimleri. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 7(1), 42-56.
- Metin, O. ve Ünal, Ş. (2022). İçerik analizi tekniği: İletişim bilimlerinde ve sosyolojide doktora tezlerinde kullanımı. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(Özel Sayı 2), 273-294.
- Miles, M. B. and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage Publications, Inc.
- Sarıkaya, E.E. (2024). *Akademik Türkçe ders kitaplarının 21. yüzyıl becerilerine uygunluk bakımından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Sayar, E. ve Genç, A. (2023). Akademik Türkçe sözcük listesi oluşturma üzerine derlemeden öğretime kuramsal tartışmalar. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları*, (38).
- Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Sage.
- Tüfekçioğlu, B. (2023). Türkçe akademik sözcüklerin eşdizimsel sıklıklarının karşılaştırılması. *Türkçe Uygulamalı Dilbilim Dergisi*, 1(1), 1-25.
- Türkben, T. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında yapılan lisansüstü çalışmaların değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(4), 2464-2479.
- Kaya Ülker, K. (2024). Türkçenin Yabancı dil olarak öğretiminde akademik Türkçe öğretimi: betimsel bir içerik analizi. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 9(2), 219-245.
- Vergili, Y.E. ve Haykır, T. (2023). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde akademik Türkçe-iş Türkçesi bibliyografyası ve üzerine bir inceleme. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 8(2).

XVII.ULUSLARARASI
DÜNYA DİLİ
TÜRKÇE
SEMPOZYUMU

Aysel AHMEDOVA*

Eski Türkçede *Üzä* Sontakısının Gelişimi

Özet

Eski Türkçede en yaygın kullanılan yardımcı sözcükler sontakılardır. Eski Türkçe döneminin sontakılarında biri de *üzä* sontakısıdır. Daha sonraki dönemlerde kullanımı azalan ve birçok Türk dilinde artık kullanım dışı kalmış bu sontakı Orhon-Yenisey yazıtları ve Eski Uygur metinlerinde kullanım ve anlam farklılıkları gösterir. Yazıtlarda *üzä* genellikle “yukarıda, üstünde” gibi anlamlar ifade eder: At *üzä* bintürä karıg sökdüm (Tonyukuk, 25) “At üzerine bindirerek karı söktüm”. Tört yigirmi yaşımka tarduş bodun *üzä* şad olutrım (Bilge Kağan D 15) “On dokuz yaşımda Tarduş halkının şadı oldum”. Eski Uygur metinlerinde ise bu sontakı daha farklı anlamlar da ifade etmeye başlamış ve daha geniş kullanım alanları kazanmıştır: 1. Eski Uygur metinlerinde bu sontakının “yukarıda, üstünde” anlamları devam etmiştir: Uluğ yaña *üzä* ärdini taoçañ yaratıp altın burxanıg anıñ içintä ornatdı (Xuanzang, V 14, 22-24) “Büyük bir fil üzerinde abide yapıp altın Buda’yı onun içine yerleştirdi. Tärkin ök tağ säñiri *üzä* yoklantı (DKPAM, 4568) “Hemen dağ burnunun üzerine tırmandı”. Bu örnekte *üzä* “üzerine” anlamı taşır ki günümüzde yönelme durumuna denk gelir. Aşağıda örnekte *üzä* somut olarak bir şeyin üzerinde olmayı değil, onu yönetmeyi ifade eder. ...kamağ şaki tözlüg bodun bokun *üzä* ärklig türklüg şudotan atlıg hormuzta teñrikä yüläşi ilig kan bar (Maytrısimit, 13, 44-51) “Bütün Şakya soyundan olan halk üzerinde güçlü Şuddhodana adlı Ezrua tanrıya benzeyen bir hükümdar var”. 2. *Üzä* “ile” anlamı da ifade eder: a) *üzä* eşya gibi cansız varlıkları ve soyut kavramları ifade eden sözcüklerden sonra gelerek “onu kullanarak” anlamı taşır. Tili *üzä* sav sözläyür (DKPAM, 620) “Dili ile söz söyler”. B) *üzä* canlı varlıklar ve insanları ifade eden sözcüklerden sonra gelerek “birlikte, tarafından” gibi anlamlar ifade eder: Açarı kşi karunadaz sadu *üzä* akdarılmışı (Depositum der Berlin-Brandenburgischen Akademie Der Wissenschaften in der Staatsbibliothek Zu Berlin – Preussischer Kulturbesitz Orientabteilung,, U4759, 11-12) “Üstat Karunadaz tarafından çevrildiği”. 3. *Üzä* bir şeyin yapıldığı malzemeyi gösterir: Anta öñi öñi erdiniler *üzä* kimi yaratdılar (DKPAM, 440-441) “Orada çeşitli değerli taşlarla gemi yaptılar”. 4. *Üzä* “için” anlamı taşır: Anı *üzä* artukrak sevinür erti (DKPAM, 241-243) “Bunun için çok sevinirdi”. 5. Eski Uygur metinlerinde *üzä* sontakısının sık sık mastarla birlikte kullanıldığını görürüz: Sini tæg oğulluğ erdini bulmak *üzä* turkaru mäniñ köñülüm ögrünçülüg sevinçlig erti (DKPAM, 4365-4368) “Senin gibi bir oğul cevheri bulduğum için gönlüm daima mutlu mesut idi”. Eski Uygur metinlerinde *üzä* sözcüğünün kazandığı başka bir kullanım alanı da onun *-ki* eki alarak kendinden önceki sözcükle birlikte sıfat olarak kullanılmasıdır: Ötrü bu üç miñ uluğ miñ yirtinçü yir suv *üzäki* kimi osuğluğ altı türlüg täbrädi kamşadı (Maytrısimit, 18, 14-17) “Sonra bu üç bün büyük dünya su üzerindeki bir gemi gibi altı türlü sallandı”. Bu kullanımlar Eski Türkçede *üzä* sontakısının nasıl geliştiğini gösterir. Bu sontakı gerek anlamını gerekse de kullanım alanlarını genişleterek Eski Uygur metinlerde daha sık ve farklı anlamlarda kullanım özelliği kazanmıştır.

* Doç. Dr., Azerbaycan Milli İlimler Akademisi, aysel901120@gmail.com





ANAHTAR
KELİMELELER

Orhon-Yenisey yazıtları, Eski uyghur metinleri, Yardımcı sözcükler.

Development Of The Postposition *üzä* In Old Turkic

Abstract

The most commonly used auxiliary words in Old Turkic are postpositions. One of the postpositions of the Old Turkic period is *üzä*. This postposition, which declined in later periods and has fallen out of use in many Turkic languages, shows variations in usage and meaning in Orkhon-Yenisey inscriptions and Old Uyghur texts. In the inscriptions, *üzä* generally expresses meanings such as "above, on top of": At *üzä* bintürä kariğ sökdüm (Tonyukuk, 25) "I removed the snow by mounting it on a horse." Tört yigirmi yaşımka tarduş bodun *üzä* şad olurtım (Bilge Kagan D, 15) "At the age of nineteen, I became the happiest person of the Tardush people." In Old Uyghur texts, however, this postposition began to express different meanings and gained a wider range of use: 1. The meanings "above, on" of this postposition preserved in Old Uyghur texts: Uluğ yaña *üzä* ärdini taoçañ and ornate it for the golden burxanığ (Xuanzang, V 14, 22-24) "He built a monument on a great elephant and placed the golden Buddha inside it." Tärkin ök tağ säñjiri *üzä* yoklantı (DKPAM, 4568) "He immediately climbed onto the mountain promontory." *Üzä* does not concretely express being over something, but rather managing it here: ...kamağ şaki tözlüg bodun bokun *üzä* ärklig türklüg şudotan atlığ hormuzta teñrikä yüläşi ilig kan bar (Maytrisimit, 13, 44-51) "In the people Shakya there is a powerful ruler over the people, Shuddhodana, who is like the god Ezrua, who is descended from them." 2. *Üzä* means "with": a) *üzä* comes after words denoting inanimate objects and abstract concepts, meaning "using it." Tili *üzä* sav sözläyür (DKPAM, 620) "He speaks with his tongue." B) *üzä* comes after words denoting living beings and people, meaning "together, by": Açarı kşi karunadaz sadu *üzä* akdarılmışı (Depositum der Berlin-Brandenburgischen Akademie Der Wissenschaften in der Staatsbibliothek Zu Berlin – Preussischer Kulturbesitz Orientabteilung,, U4759, 11-12) "Was translated by master Karunadaz." 3. *Üzä* means the material from which something is made: Anta öñi öñi erdiniler *üzä* whom they created (DKPAM, 440-441) "They built ships there with various precious stones." 4. *Üzä* means "for": Anı *üzä* artukrak sevinür erti (DKPAM, 241-243) "He would be very happy for this." 5. *Üzä* frequently used with the infinitive: Sini täg oğluluğ erdini buluna *üzä* turkaru mäniñ köñülüm ögrünçülüg sevinçlig erti (DKPAM, 4365-4368) "Because I found a precious son like you, my heart was always happy." Another use of *üzä* in Old Uyghur texts is its use as an adjective with the preceding word, taking the suffix *-ki*: Ötrü, bu üç miñ uluğ miñ yirtinçü yir suv *üzä*ki kimi osuğluğ altı türlüg täbrädi kamşadı (Maytrisimit, 18, 14-17) "Then this three thousand big world swayed six ways like a ship on water." These uses show how *üzä* developed in Old Turkic. This postposition reveals both its meaning and its areas of use. By expanding, it has gained the feature of being used more frequently and with different meanings in Old Uyghur texts.



KEYWORDS

Orkhon-Yenisei inscriptions, Old uyghur texts, Auxiliary words.

Giriş

Eski Türkçede en yaygın kullanılan yardımcı sözcükler sontakılardır. Sontakılar metnin kurulmasında önemli rol oynarlar.

Eski Türkçe döneminin sontakılarından biri de *üzä* sontakısıdır. Daha sonraki dönemlerde kullanımı azalan ve birçok Türk dilinde artık kullanım dışı kalmış bu sontakı Orhon-Yenisey yazıtları ve Eski Uygur metinlerinde kullanım ve anlam farklılıkları gösterir. Şöyle ki yazıtlarda “üzerinde” anlamı güçlü olan bu sontakı, artık Eski Uygur dönemine gelindiğinde “ile”, “tarafından” gibi anlamlar da kazanır. Özellikle 13.-14. yüzyıllara ait Tantrik metinlerde bu sontakının “ile”, “tarafından” anlamı oldukça güçlenmiş, bu sözcük rahatlıkla *birlä* sözcüğü yerine de kullanılmaya başlamıştır. Yine de anlam genişliği açısından *birlä*’den üstün olmaya devam etmiştir.

1. Eski Türkçe araştırmalarında *üzä* sontakısı ile ilgili görüşler

A. von Gabain *üzä* sözcüğünü “fiil menşeli son çekim edatları” başlığında gösterir ve “üzerinde, üst, vasıtasıyla, -da” anlamlarının olduğunu belirtir. O bu sözcüğün *üz- “büyümek, yetişmek” fiilinden geldiğini varsayar (Gabain, 1988, s. 95). A.N. Kononov da bu ihtimal üzerinde durur (Kononov, 1980, s. 204). Marcel Erdal ise bu sontakının kökünü isim soylu sözcüklerde arar ve onun üstün sözcüğü ile bağlantısına dikkat çeker (Erdal, 2004, s. 333).

Talat Tekin (2023, s.153) bu sözcüğü sontakı olarak taktim eder ve onun *üz “üst” + ä şeklinde oluştuğu görüşünü ifade eder ve yalın durumu yöneten bu sontakının, bulunma-çıkma durumunu da yönettiğini ekler (Tekin 2003, s. 153). Tekinin sunduğu bütün örneklerde *üzä* “üstünde” anlamı taşır çünkü Orhon yazıtlarında bu sontakı daha “ile, vasıtasıyla” anlamını kazanmamıştır.

İlginç olan şudur ki Kaşgarlı Mahmud da bu sözcüğün “üstünde, üzerinde, üzere, üzerine, üzerindeki” anlamlarını gösterir, “ile” anlamına ise değinmez.

Buradaki örneklerin çoğunda gerçekten de “üzerinde” anlamı üstünken bir örnekte *üzä* “ile” anlamına yaklaşır:

İdhimni ögermen

Biligni yügermen

Köngülni tügermen

Erdem üze türlüür

“Tanrımı ögerim, bilgi toplarım, gönlümü bağlarım; gönlüm fazilet üzerine dürülür” (DLT, II, 243). Bu cümle “Gönül erdemle dürülür” gibi de çevrilebilir.

Ebülfaz Recebli’ye (Racabli, 2006, s. 627) göre, bu sözcük sontakı olabilmenin yanı sıra zarf olarak da kullanılır. Gerçekten de Orhon-Yenisey yazıtlarında bu sözcüğün zarf olarak kullanıldığı durumlar vardır:

Üzä türk tenrısı, türk ıduk yiri, subı ança timis (Kül Tigin D 11) “Yukarıda Türk tanrısı, Türk kutsal vatanı şöyle demiş”.

Üzä tenri kan lüi yılka yetinç ay küçlig alp kağanımda adıralu bardınız (Ongi 12) “Yukarıda Tanrı han ejderha yılının yedinci ayında güçlü kağanımdan ayrılıp gittik”.

Üzä kök tenri yarlıkaduk üçün, asra yağız yir igittik üçün elimin, törümin etinti (Taryat 3) “Yukarıda mavi gök yüzü buyurduğu için, aşağıda kahverengi yer yüzü beslediği için devletim, kanunum kuruldu”.

Bunları göz önünde bulundurarak *üzä* sözcüğünün isim veya fiilden zarfa, zarftan ise sontakıya dönüştüğünü ihtimal edebiliriz. Başka bir deyişle bu sözcüğün yer anlamı ifade edebilmesi onu yer zarfına, oradan ise yer anlamı ifade eden sontakıya dönüştürmüştür. Daha sonra bu yer anlamı bildiren sontakı başka görevler üstlenmiş ve sontakılar için yaygın olan “ile, vasıtasıyla” anlamını da kazanmıştır. Benzer bir geçidi günümüzde üzere sözcüğünde görmekteyiz. Önceden yer anlamı ifade eden bu sözcük daha sonra soyutlaşmıştır. Üzere sözcüğünün Eski Türkçedeki *üzä* sözcüğünün +ra bulunma ekli hali olduğunu söylemek mümkün.

M. Erdal’a göre *üzä* işi yapanı belirtebilir yahut alet anlamı ifade eder: “Canlı (veya doğüstü) varlıklar işi yapanlar, diğer her şey ise alet olarak anlaşılır” (Erdal, 2004, s. 637).

2. Üzä sontakısının Orhon-Yenisey yazıtlarında kullanımı

Orhon-Yenisey yazıtlarında *üzä* genellikle “yukarıda, üstünde” gibi anlamlar ifade eder:

At üzä bintürä karıg sökdım (Tonyukuk, 25) “At üzerine bindirerek karı söktüm”.

Tört yigirmi yaşımka tarduş *bodun üzä şad olurtım* (Bilge Kağan D 15) “On dokuz yaşım da Tarduş halkının şadı oldum”.

Näj yılsıg bodunda *üzä olurmadım* (Bilge Kağan D 21) “Zengin bir halkın hükümdarı olmadım”.

Kisi oğlınta üzä eçüm-apam Bumın kağan, İstami kağan olurmuş (Kül Tigin D 1) “İnsan oğlu üzerinde atalarım Bumın kağan, İstemi kağan tahtta oturmuş”.

Ol üç kağan oğlaşip *Altun yıs üzä kabısalım timis* (Tonyukuk 20) “O üç kağan sözleşip Altun ormanı üzerinde buluşalım demiş”.

Yazıtlardan bir örnekte *üzä* günümüzdeki “göre” sontakısına yakın bir anlam ifade eder:

Ol *törü üzä eçim kağan olurtı* (Kül tigin D 16) “Bu kanuna göre amcam kağan tahtına oturdu”.



3. Eski Uygur metinlerinde *üzä* sontakısı

Eski Uygur metinlerinde ise bu sontakı daha farklı anlamlar da ifade etmeye başlamış ve daha geniş kullanım alanları kazanmıştır:

1. Eski Uygur metinlerinde bu sontakının “yukarıda, üstünde” anlamları devam etmiştir:

Uluğ *yaŋa üzä* ärdini taoçaŋ yaratıp altun burhanıĝ anıĝ içintä ornatdı (Xuanzang, V 14, 22-24) “Büyük bir fil üzerinde abide yapıp altın Buda’yı onun içine yerleştirdi.

Tärkin ök taĝ *sänjiri üzä* yoklantı (DKPAM, 4568) “Hemen daĝ burnunun üzerine tırmandı”.

Bu örnekte *üzä* “üzerine” anlamı taşır ki günümüzde yönelme durumuna denk gelir.

Aşağıda örnekte *üzä* somut olarak bir şeyin üzerinde olmayı değil, onu yönetmeyi ifade eder:

...kamaĝ ŧaki tözlüg *bodun bokun üzä* ärkliĝ türklüg ŧudotan atliĝ hormuzta tenrikä yüläŧi ilig kan bar (Maytrisimit, 13, 44-51) “Bütün ŧakya soyundan olan halk üzerinde güçlü ŧuddhodana adlı Ezrua tanrıya benzeyen bir hükümdar var”.

2. *üzä* “ile” anlamı da ifade eder:

a) *üzä* eşya gibi cansız varlıkları ve soyut kavramları ifade eden sözcüklerden sonra gelerek “onu kullanarak” anlamı taşır.

Tili üzä sav sözläyür (DKPAM, 620) “Dili ile söz söyler”.

Beŧ ulug *mudurlar üzä* yüküntürülmiŧkä yükünürm(ä)n (Sitätapaträdhäraŋi, 36-37) “Beŧ büyük mudrä ile secde edilmiş olan adı yüceltilmiş (Bhagavat) Nārāyaŋa’ya secde ederim”.

Bularnıĝ alku kamaĝ butelarnıĝ kılmiŧ yaratmış arviŧların *kılıç üzä* käsär m(ä)n. V(a)çir *üzä* kazĝuk tokıyur m(ä)n (Sitätapaträdhäraŋi, 232-236) “Ben böylece bunların (şeytanların) ve bütün Bhütalar’ın yaptığı ve yarattığı büyülerini kılıç ile keserim ve (büyüleri) Vajra ile çivilerim”.

b) *üzä* canlı varlıklar ve insanları ifade eden sözcüklerden sonra gelerek “birlikte, tarafından” gibi anlamlar ifade eder:

Açarı kŧi karunadaz sadu üzä akdarılmışı (Depositum der Berlin-Brandenburgischen Akademie Der Wissenschaften in der Staatsbibliothek Zu Berlin – Preussischer Kulturbesitz Orientabteilung,, U4759, 11-12) “Üstat Karunadaz tarafından çevrildiĝi”.

Sin supurgan aras[ınta] ärig ornag [tutgalı] tapladaçı analar *kuvragı üzä* yüküntürülmiŧkä yükünürm(ä)n (Sitätapaträdhäraŋi, 39-41) “[Ulu] mezarlar arasına yerleşmekten hoşnut olan analar topluluĝu tarafından secde edilmiş mutlu hükümdar Mahäkälaya secde ederim”.

3. *üzä* bir şeyin yapıldığı malzemeyi gösterir:

Anta öñi öñi *erdiniler üzä* kimi yaratdılar (DKPAM, 440-441) “Orada çeşitli değerli taşlarla gemi yaptılar”.

4. *üzä* “için” anlamı taşır:

Anı *üzä* artukrak sevinür erti (DKPAM, 241-243) “Bunun için çok sevinirdi”.

5. Eski Uygur metinlerinde *üzä* sontakısının sık sık masterla birlikte kullanıldığını görürüz:

Sini tæg oğulluğ erdini *bulmak üzä* turkaru mäniñ köñülüm ögrünçülüg sevinçlig erti (DKPAM, 4365-4368) “Senin gibi bir oğul cevheri bulduğum için gönlüm daima mutlu mesut idi”.

Bo şastr münsüz kadağsız erür öñi *üdrülmek üzä* yañşak savlartın (Abhidharmakosa-Bhasya-Tikatattvartha, 65-67) “Bu şâstra, karışık cümleleri ayırdığı için kusursuzdur” (Can, 2025, s.107).

6. *Üzä* “dolayı” anlamında kullanılır:

Köni nomuğ kim unıtturmatın ıdturmatın tuğurtmağu üçün *biligsiz üzä* yañılmaqların anı üçün ayağka tegimlig 主 vasubandü bahşı yaratıp bu koşavarti şastriğ ukıtmış erür (Abhidharmakosa-Bhasya-Tikatattvartha, 19-22) “Gerçek öğretiyi, unutturmadan, kaybettirmeden yaşatmak için (ve) cahillikten dolayı yanıldıkları için, saygıdeğer 主 [zhu “üstat”] Üstat Vasubandhu, bu Koşavärttha-şâstra’yı yazarak ondaki hakiki anlamları izah etmiştir” (Can, 2025, s.106).

7. *Üzä* “üzerine” anlamı ifade eder:

Uğrayu atı kötrülmüşniñ kayu y(a)rılıkamış savlıg yarlıgı üza yaratmış üçün bu şastriğ 由此論於 munuğ uğurında şastrta tuğururlar (Abhidharmakosa-Bhasya-Tikatattvartha, 100-102) “Özellikle hazretlerinin vaazi üzerine bu şâstrayı yazdığı için, 由此論於 [you ci lun yu “bu yüzden bunlar şâstrada”] bu sebeple şâstrada saygı doğururlar” (Can, 2025, s.109).

Burada *üzä* nin anlamı “için”e yakındır. Bu cümlede onu “cahil oldukları için” olarak da çevirebiliriz.

Eski Uygur metinlerinde *üzä* sözcüğünün kazandığı başka bir kullanım alanı da onun *-ki* eki alarak kendinden önceki sözcükle birlikte sıfat olarak kullanılmasıdır:

Ötrü bu üç miñ uluğ miñ yirtinçü *yir suv üzäki* kimi osuğluğ altı türlüğ täbrädi kamşadı (Maytrisimit, 18, 14-17) “Sonra bu üç bin büyük dünya su üzerindeki bir gemi gibi altı türlü sallandı”.



Anın bultuğmaz *bu ikigü üzäki* mün kadağ tep (Abhidharmakosa-Bhasya-Tikatattvartha, 559) "Bu nedenle bu ikisi (bu iki vibhakti) üzerinde hata bulunmaz" (Can, 2025, s.125).

Bazı örneklerde *üzä* isim çekim ekleri alır:

Bir sutsıg uz itip yaratıp *üzäsindä* pra kuşatrı salınturup mandal otirasınta urup tägrä-sintä xua yavişgu tizip ötrü timin ök öñräki daranıg sözläsün (Altun Yaruk, 525, VIII, 15a, 4-9).

Burada *üzäsindä* "üzerinde" anlamı ifade eder.

Sonuç

Bu kullanımlar Eski Türkçede *üzä* sontakısının nasıl geliştiğini gösterir. Bu sontakı gerek anlamını gerekse de kullanım alanlarını genişleterek Eski Uygur metinlerde daha sık ve farklı anlamlarda kullanım özelliği kazanmıştır. Özellikle Eski Uygurcanın 13.-14. yüzyılları kapsayan son döneminde bu sontakı birçok anlamlar ve kullanımlar göstermiştir. Önceki "yukarıda, üstünde" anlamı genişlemiş, "ile", "vasıtasıyla", "tarafından", "için" gibi çeşitli anlamlar kazanmış, diğer sontakıların yerine de kullanılabilmiştir. Fakat sonraki dönemde Çağatay Türkçesinde görülen bu sözcük günümüze gelmemiş, Orta Türkçe döneminden sonra kullanımdan düşmüştür.



KAYNAKÇA

- Can, Z.P. (2025). Eski Uygurca Abhidharmakosa-Bhasya-Tikatattvartha'nın Dil İncelemesi. Doktora tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Elmalı, M. (2009). *Daśakarmapathāvadānamālā*. Giriş-Metin-Çeviri-Notlar-Dizin-Tıpkıbasım. Doktora tezi. Marmara Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü.
- Erdal, M. (2004). *A Grammar of Old Turkic*. Brill.
- Gabain A. von. (1988). *Eski Türkçenin grameri*. Çeviren: Mehmet Akalın. Türk Tarih Kurumu Basım Evi.
- Kâşgarlı, M. (2013). *Divanü Lûgat-it Türk*. Çeviren: Besim Atalay. TDK Yayınları, c.2.
- Kaya C. (1994). *Uygurca Altun Yaruk. Giriş, Metin ve Dizin*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Кононов А.Н. (1980). *Грамматика языка тюркских рунических памятников (VII-IX вв.)*. Наука.
- Ölmez, M. (2013). *Orhon-Uygur Hanlığı Dönemi Moğolistan'daki eski Türk yazıtları. Metin-Çeviri-Sözlük*. BilgeSu.
- Rəcəbli Ə. (2006). *Qədim türk yazısı abidələrinin dili*. I hissə. Nurlan.
- Tekin, Ş. (1976). *Maytrisimit. Burkancların Mehdisi Maitreya İle Buluşma, Uygurca İptidai Bir Dram*. Sevinç.
- Tekin, T. (2003). *Orhon Türkçesi Grameri*. TDAD.
- Тугушева, Л.Ю. (1991). *Уйгурская версия биографии Сюань-Цзана*. Наука.
- Kılıç Cengiz, A. (2018). Eski Uygur Türkçesi dönemine ait tantrik bir metin: Sitāta-patrādhāraṇī. Doktora tezi.



XVII.ULUSLARARASI
DÜNYA DİLİ
TÜRKÇE
SEMPOZYUMU

Ayşe DAĞ PESTİL*

Türk Dünyası Araştırma Merkezleri ve Kültür Diplomasisi Üzerine Bir İnceleme

Özet

Türk Dünyası, ortak tarih, dil, kültür ve değerler çerçevesinde şekillenen geniş bir coğrafyayı ifade etmektedir. Dünya genelinde bu geniş coğrafyada Türk Dünyası ülkeleri arasındaki bağların korunması, geliştirilmesi ve kurumsal düzeyde sürdürülebilir hâle getirilmesi stratejik bir önem taşımaktadır. Bu bağlamda, Türkiye’de üniversiteler bünyesinde kurulan Türk Dünyası Değerleri Uygulama ve Araştırma Merkezleri, akademik işbirliği ve kültür diplomasisi açısından dikkat çekici yapılardır. Söz konusu merkezler, Türk Dünyası ile ilgili akademik bilgi üretiminin yanı sıra, öğrenci ve akademisyen değişim programları, bilimsel toplantılar ve kültürel etkinliklerle işlevsel bir köprü görevi üstlenmektedir. Bu merkezler, sadece bilgi üretmekle kalmayıp, genç araştırmacıların yetişmesine ve yeni projelerin geliştirilmesine de katkı sağlamaktadır. Ayrıca, kültür miraslarının korunması ve tanıtılması amacıyla sergiler, sempozyumlar ve yayın faaliyetleri yürütmektedirler. Merkezler, ulusal ve uluslararası düzeyde etkinlikler düzenleyerek Türk Dünyası ülkeleriyle sürdürülebilir akademik bağların kurulmasına öncülük etmektedir. Bunun yanında, çeşitli araştırma ve proje destekleriyle akademisyenlerin uluslararası makaleler yayınlamasına imkân tanımaktadır. Bu çalışmada, Türkiye’deki Türk Dünyası Araştırma Merkezleri incelenmiş; kurumsal yapı, misyon, faaliyet alanları ve toplumsal katkılar bağlamında analiz edilmiştir. Araştırmada nitel yöntemler kullanılmış, özellikle doküman analizi ve betimsel analiz yoluyla merkezlerin kuruluş amaçları, faaliyet raporları ve kamuya açık verileri değerlendirilmiştir. Bulgular, merkezlerin Türk Dünyası ile akademik ilişkilerin güçlendirilmesi ve ortak kültür değerlerinin korunmasında önemli roller üstlendiğini göstermektedir. Bununla birlikte, finansman kaynaklarının sınırlılığı, iş birliği ağlarının yetersizliği ve kurumsal sürdürülebilirlik sorunları öne çıkan engeller arasında yer almaktadır. Sonuç olarak, Türk Dünyası Araştırma Merkezlerinin etkinliklerinin artırılması için kurumsal kapasitenin güçlendirilmesi, uluslararası iş birliklerinin genişletilmesi ve sürdürülebilir stratejilerin geliştirilmesi gerekmektedir. Ayrıca, kamuoyunun ve paydaşların merkez faaliyetleri hakkında bilgilendirilmesi, merkezlerin görünürlüğünü ve etkisini artıracaktır. Bu araştırma, merkezlerin mevcut durumunu ortaya koymakla kalmayıp, Türk Dünyası akademik işbirliğine yönelik gelecek perspektiflerine de katkı sağlamaktadır.



**ANAHTAR
KELİMELER**

Türk dünyası araştırma merkezleri, Kültür diplomasisi, Vizyon, Misyon, Akademik işbirliği.

* Öğr.Gör.Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, aysedag@comu.edu.tr

An Analysis of Turkish World Research Centres and Cultural Diplomacy

Abstract

The Turkic World encompasses a vast geography shaped by shared history, language, culture, and values. Globally, preserving, strengthening, and institutionalizing sustainable ties among the countries of the Turkic World holds strategic significance. In this context, the Centers for Research and Application on Turkic World Values, established within Turkish universities, represent notable institutions in terms of academic collaboration and cultural diplomacy. These centers not only generate scholarly knowledge on the Turkic World but also serve as functional bridges through student and faculty exchange programs, academic conferences, and cultural activities. These centers contribute not only to knowledge production but also to the development of young researchers and the initiation of new projects. They conduct exhibitions, symposiums, and publications aimed at preserving and promoting cultural heritage. By organizing national and international events, the centers lead the establishment of sustainable academic connections with Turkic World countries. Furthermore, through various research and project supports, they facilitate academics in publishing international articles. This study examines the Turkic World Research Centers in Turkey, analyzing their institutional structures, missions, fields of activity, and societal contributions. A qualitative research methodology was employed, with document analysis and descriptive analysis as the primary methods, assessing the centers' founding objectives, activity reports, and publicly available data. The findings indicate that these centers play a significant role in strengthening academic relations with the Turkic World and preserving cultural values. However, several challenges were identified, including limited financial resources, insufficient cooperation networks, and issues of institutional sustainability. In conclusion, enhancing the effectiveness of the Turkic World Research Centers requires strengthening institutional capacity, expanding international collaborations, and developing sustainable strategies. Moreover, informing the public and stakeholders about the centers' activities will enhance their visibility and impact. This research not only presents the current status of these centers but also contributes to future perspectives on academic cooperation within the Turkic World.



KEYWORDS

Turkic world research centers, Cultural diplomacy, Academic collaboration.



1. Giriş

Bir birey ya da toplumun yaşam tarzını biçimlendiren, örf, adet, gelenek ve görenek ile ilgili alışkanlıklar, davranışlar ve inançlar bütünü kültürü tanımlar. Kültürün öğeleri içinde en önemli varlık dildir. Sanat, edebiyat, sosyal yapı ve diğer varlıklar kültürü tamamlayan önemli parçalarıdır. Kültürün özellikleri içinde öğrenilebilir olması, sonradan telkin edilebilir olması, toplumsal bir olgu olması, düşünsel, değişken ve uyum sağlayıcı ayrıca bütünleştirici olması önemlidir.

1.1. Kültür Diplomasisi nedir?

Uluslararası ilişkilerin önemli bir parçası olarak kabul edilen kültür diplomasisi; günümüzde kendine özgü, saygın, dinamik akademik bir disiplindir. Negiz, kültür diplomasisi kavramının çağımızın yükselen bir değeri olduğunu ifade etmektedir (Negiz, 2014).

Kültür diplomasisini; karşılıklı anlayışı teşvik etmek, ilişkileri güçlendirmek, sosyolojik ve kültür işbirliğini ilerletmek ve ulusal veya uluslararası çıkarları desteklemek amacıyla fikirlerin, değerlerin, geleneklerin ve kültüre ait diğer unsurların kasıtlı ve stratejik bir şekilde paylaşılması olarak tanımlanabilir. Kültür diplomasisi, hükümet kurumları, özel kuruluşlar veya sivil toplum örgütleri tarafından yürütülebilir ve her biri kültürler arası farklılıklar güven ve diyalog oluşturma gibi daha geniş bir hedefe katkıda bulunur (Institute for Cultural Diplomacy- ICD: <https://culturaldiplomacy.org/index.php?en> erişildi Eylül 2025).

Kültür diplomasisi farklı araştırmacılar tarafından, değişik açılardan ve aslında ortak noktaları işaret eden taraflarıyla da tanımlanmıştır. Cummings, kültür diplomasisi için; karşılıklı anlayışı geliştirmek için fikirler, bilgiler, sanat ve kültürün diğer kollarının uluslar ve insanlar arasında değişimi, ifadesini uygun bulurken (Cummings, 2003), Belanger; kültür, eğitim, bilim ve teknik ortaklıklar içeren dış politika faaliyetleri şeklinde tanımlamaya gitmiştir (Belanger, 1999). Jacquie L'Etang ise; kültür diplomasisi; yabancı kamu / toplumların tanıma ve sempatisini kazanmak için duygusal bağlar kurmayı amaçlayan kafaları ve kalpleri kazanmaya yönelik uzun dönemli kampanyalar gerçekleştirmek... İnsanlar arasında doğrudan, aracı deneyimleri içeren değişim programları, yurtdışı sanat sergileri kültür diplomasisi aktörleri ya da örnekleridir tanımını ortaya koymuştur (Jacquie L'Etang, 2009).

Almanya merkezli Kültür Diplomasisi Enstitüsü tarafından hazırlanan Kültür Diplomasisi Sözlüğü'nde: *ülkelerin kendi kültür ve politik değerlerini dünyaya tanıtmaları* (Chakraborty, 2013 s. 30), şeklinde tanımlanırken, uluslararası alanı kültür kaynakları ve kültür değişimleriyle kontrol etmek şeklinde de tanımlanmıştır. Diğer taraftan Zamarano ise, ulusal kimliğin resmi bileşenlerini oluşturan sanat, bilim ve diğer kültüre ait ifadelerin devlet müdahalesi ile oluşturulması ve yayılması tanımıyla karşımıza çıkmaktadır (Zamarano, 2016).

Her türlü kültür alışverişi bir kültür diplomasisi midir? Kültür diplomasisinden söz edebilmek için etkinliklerin bazı ilkeler çerçevesinde gerçekleşmesi gerekir. Bunlar;

- ⊙ Bir ülkenin dış politika amaçlarına yönelik bir etkinlik olmalı
- ⊙ Devlet örgütü içinde ve tarafından desteklenmesi gerekir
- ⊙ Dış işleri bakanları, sivil toplum örgütleri ve devlet kurumu ortaklıkları, devlet destekli kurumlar tarafından yapılmalı
- ⊙ Devletlerarası, uluslararası olmalıdır.

Kültür diplomasisi; hükümet kurumları, özel kuruluşlar veya sivil toplum örgütleri tarafından yürütülebilir ve her biri kültürler arası farklılıklar, güven ve diyalog oluşturma gibi daha geniş bir hedefe katkıda bulunur. Konu çerçevesinde diplomasi, kamu diplomasisi, kültür, kültür diplomasisi, sert güç, yumuşak güç, anahtar kavramlar olarak tanımlanabilir. Diğer taraftan diplomasi türleri ise; kamu diplomasisi, kültür diplomasisi, enerji diplomasisi, sivil diplomasi, ikili diplomasi, dijital diplomasi vb. şeklinde sıralanmaktadır. Kültür diplomasisi, kamu diplomasisinin bir alt koludur.

Kültür diplomasisinde temel ilkeler şunlardır; kültür çeşitliliği ve mirasların tanınması ve saygı gösterilmesi, küresel kültürlerarası diyalog, uluslararası düzeyde insan haklarının korunması, adalet, eşitlik ve karşılıklı bağımlılık, küresel barış ve istikrardır (ICD-2022). Diplomasiinin temel amacı ise barışın ve istikrarın tesisi, uluslararası krizlerin çözülmesi, uluslararası işbirliğinin artırılması, kültürel işbirliğinin teşvikidir. Bu hedefler aynı zamanda kültür diplomasisinin temel amaçlarıdır.

Bunlara ek olarak kültür diplomasisinin diğer amaçları ise şu şekilde sıralanabilir: diğer uluslarla diyalog geliştirmek ve güven tesis etmek; kültür açısından ve siyasi açıdan tanımayı sağlamak, ekonomik çıkar sağlamak, ulusal kültürün imajını ve saygınlığını arttırmak, ön yargıları ortadan kaldırmak, ulusal kültürle ilgili olumsuz görüşlerle mücadele etmek, sonraki diğer alanlarda geliştirilecek ortaklıklara zemin hazırlamak, belirli söylem, inanç veya ideolojilere dayalı bir dünya görüşü ortaya koymaktır.

Kültür diplomasisine en çok faydası olan kurumlar, resmî kurumlar, sivil toplum örgütleri, üniversiteler ve okullar, medya ve haber ajansları, kültür ve sanat insanları ve kurumları, küresel işletmeler ve özel sektör kuruluşları, lobi gurupları ve çok uluslu devlet üstü kuruluşlardır. Kültür diplomasisinin en önemli paydaşları ise dil ve kültür merkezleridir. Yabancı bir ülkede dil ve kültür merkezi açan ilk ülke 1883 te Fransa'dır. Yurt dışında dilini öğretmek ve Fransa ile ilgili olumsuz imajı değiştirmek amacıyla Alliance Française kültür merkezini açmıştır. İtalya, 1889 yılında Dante Aligher Society , İngiltere 1934 yılında British Council dil ve kültür merkezlerini açmışlardır. Bu merkezlerde ilk hedef dil öğretimidir. İkincil hedefler ise ülkenin sanatını, edebiyatını ve yaşam tarzını diğer ülkelere yaymaktır. Bu amaçlarla çalışmalar yürüten kültür merkezlerine diğer önemli sayıda örnek teşkil eden ülkelerden Çin ülke dışında faaliyet gösteren 400 Konfüçyüs Enstitüsü ile başı çekmektedir. Türkiye 85 Yunus Emre Enstitüsü, Rusya 58, Brezilya 30, Hindistan ise yine 30' dan fazla kültür merkezini hizmete sunmuşlar.

Bu çalışmalarda yaygın ortak değerler: kültür öğeleri aracılığıyla ulusların birbirlerini tanımalarını sağlamak ve bu sayede kurulabilecek iş birliği ve ortaklıklarla etkili olumlu iletişim ve barışa katkı sunmaktır.

Uygulamalı hâliyle, kültür diplomasisi, yapılandırılmış kültür içerikli değişim programları, uluslararası heyetler veya sanatçı ağırlamaları, akademik iş birlikleri ve spor etkinliklerine kadar çok çeşitli girişimleri ve faaliyetleri kapsar. Geçmişe dayalı incelenen örnekler arasında, kültür içerikli ifadenin, algıları nasıl etkileyebileceğini ve iyi niyeti nasıl teşvik edebileceğini gösteren Soğuk Savaş Dönemi Amerikan caz elçisi turları gibi girişimler sayılabilir.

Türkiye kamu ve kültür diplomasisi alanında çeşitli kuruluşları açmış ve bu kuruluşlar sayesinde uluslararası ilişkilerde fayda sağlamıştır; Bu kuruluşlara örnek olarak, Yurtdışı Türkler ve Akraba Toplulukları Başkanlığı – YTB, Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı - TİKA , Yunus Emre Enstitüsü – YEE, TÜRKSOY – Uluslararası Türk Kültürü Teşkilatı- Türk Devletleri ile Türkiye arasında , Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı, Türkiye Maarif Vakfı, Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı – AFAD, Türk Hava Yolları – THY, Kızılay, Türkiye Radyo ve Televizyon Kurumu – TRT.

Bu uygulamalar, kültürlerarası anlayışı ilerletmek, inançlar arası diyalogu güçlendirmek ve çatışma sonrası veya bölünmüş toplumlarda uzlaşmaya katkıda bulunmak için etkili araçlar olarak hizmet eder. Her durumda, kültür diplomasisi birlik ve bir arada yaşama için yumuşak ama etkili bir güç olarak işlev görür.

Üniversitelerdeki araştırma ve uygulama merkezleri, toplumsal ihtiyaçları belirleyip çözümler üretmeyi amaçlayan kurumlardır. Bu merkezler, genellikle disiplinler arası çalışmalara odaklanır ve farklı kurumların desteğiyle faaliyet gösterir. Etkinlikleri tartışılrsa da, Türkiye’de özellikle devlet üniversitelerinde sayıları giderek artmaktadır.

1.2. Türk Kültür Varlıkları ve Değerleri

Üniversitelerdeki araştırma ve uygulama merkezleri, toplumsal ihtiyaçları belirleyip çözümler üretmeyi amaçlayan kurumlardır. Bu merkezler, genellikle disiplinler arası çalışmalara odaklanır ve farklı kurumların desteğiyle faaliyet gösterir. Etkinlikleri tartışılrsa da, Türkiye’de özellikle devlet üniversitelerinde sayıları giderek artmaktadır (Gül ve Apaydın 2017).

1.2.1. Türk Dünyası

Ortak tarih, dil, kültür ve değerler çerçevesinde şekillenen geniş bir coğrafyayı ifade etmektedir. Dünya genelinde bu geniş coğrafyada Türk dünyası ülkeleri arasındaki bağların korunması, geliştirilmesi ve kurumsal düzeyde sürdürülebilir hâle getirilmesi, güçlü bir diyalog tesisi stratejik bir önem taşımaktadır. Bu bağlamda, Türkiye’de üniversiteler bünyesinde kurulan Türk Dünyası Değerleri/ Çalışmaları Uygulama ve Araştırma Merkezleri, akademik işbirliği ve kültür diplomasisi açısından dikkat çekici yapılardır. Söz konusu merkezler, Türk Dünyası ile ilgili akademik bilgi üretiminin yanı sıra, öğrenci ve akademisyen değişim programları, bilimsel toplantılar ve kültürel etkinliklerle işlevsel bir köprü görevi üstlenmektedir.

Bu merkezler, sadece bilgi üretmekle kalmayıp, genç araştırmacıların yetişmesine ve yeni projelerin geliştirilmesine de katkı sağlamaktadır. Ayrıca, kültür miraslarının korunması ve tanıtılması amacıyla sergiler, sempozyumlar ve yayın faaliyetleri yürütmektedirler. Merkezler, ulusal ve uluslararası düzeyde etkinlikler düzenleyerek Türk Dünyası ülkeleriyle sürdürülebilir akademik bağların kurulmasına öncülük etmektedir. Bunun yanında, çeşitli araştırma ve proje destekleriyle akademisyenlerin uluslararası makaleler yayınlamasına imkân tanımaktadır.

2. Araştırmanın Soruları

Bu çalışmada amaç, Türkiye'deki Türk Dünyası araştırma merkezlerinin nitelik ve niceliği ile birlikte kültür diplomasisi açısından rolü nedir? Kurumsal yapı, misyon ve faaliyet alanları çerçevesinde diplomasiye katkıları nelerdir? Merkezlerin potansiyel diplomatik gücü nedir?

Bu çalışmada **amaç**, Türkiye'deki Türk Dünyası Araştırma Merkezlerini kültür diplomasisi açısından rolünü incelenmek; kurumsal yapı, misyon, faaliyet alanları ve toplumsal katkılar bağlamında analiz edilmektir. Araştırmada nitel yöntemler kullanılmış, özellikle doküman analizi ve betimsel analiz yoluyla merkezlerin kuruluş amaçları, faaliyet raporları ve kamuya açık verileri değerlendirilmiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemi ve kaynak tarama modeliyle veriye ulaşma yolu tercih edilmiş, özellikle doküman analizi yoluyla merkezlerin kuruluş amaçları, faaliyet raporları ve kamuya açık dijital verileri değerlendirilmiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemi ve kaynak tarama modeliyle veriye ulaşma yolu tercih edilmiş, özellikle doküman analizi yoluyla merkezlerin kuruluş amaçları, faaliyet raporları ve kamuya açık dijital verileri değerlendirilmiştir.

3. Çalışma Grubu:

Araştırmanın çalışma grubunu, Türkiye'de kamu eğitim kurumları olan üniversitelerin bünyesinde kurulan Türk Dünyası Araştırma Merkezleri oluşturmaktadır.

Bu merkezlerin ortak amaca hizmet eden vizyon, misyon ve uluslararası kurumsal diplomatik yapıları mercek altına alınmıştır

4. Veri Toplama Aracı

Veriler, araştırmacı tarafından kaynak tarama ve doküman analizi yoluyla toplanmıştır. Elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir.

5. Türkiye'deki üniversiteler bünyesinde oluşturulmuş bazı Türk Dünyası Uygulama Araştırma Merkezleri

Gazi Üniversitesi -TÜDAM, Çanakkale Onsekiz Mart Üni.- TÜRKDUAM, Hacı BayramVeli Üni. TÜDAM, Anadolu Üniversitesi – TÜDAM, Kastamonu Üniversitesi- TÜDAM, Tokat Gazi Osman Paşa Üni. TÜDAM, Eskişehir Osmangazi Üni.- ESTÜDAM, Sakarya Üni. SAÜ TÜRKMER, Karabük Üni. Cengiz Aytmayov – ATAM, Sivas Cumhuriyet Üni. – TÜDAMER, Kastamonu Üni. TÜRKDAM, Dokuz Eylül Üni. TÜDAM, Erciyes Üniversitesi TÜDAM, Niğde Ömer Halis Demir Üni. TÜDAM, Uşak Üni. TÜDAM, Yalova Üni. TÜDAM...





Resim 1. Türk Dünyası Araştırma Merkezleri amblemlerinden bazı örnekler

Bu amblemler incelendiğinde, genellikle Türklerle özdeşleşen mavi-yeşil Turkuaz renginin yoğun olarak tercih edildiği, yine Türk dünyası ülke bayrakları ve sembolik yaşam ağacı motiflerinin kullanıldığı görülmektedir.

5.1. Etkinlik ve Çalışmalar

Türk dünyası araştırma merkezlerinin etkinlik ve çalışmaları incelendiğinde önümüze çeşitli sayıda farklı ve benzer etkinliklerin çıktığı görülmektedir. Bu etkinlikler şu şekilde derlenmiştir; panel, akademik yayın, şair, yazar, sanatçı davetleri ve söyleşileri, çevrim içi sempozyumlar, müzik dinletisi, Türk dünyası müzik aletleri çalma eğitimi kursları, özel gün ve tarih kutlamaları: örnek; Nevruz, Kazan şehitleri anma günü, karşılıklı resmî merkez ve ülke ziyaretleri, Türk dünyası halk türküleri konserleri, özel kültür sanat haftası etkinlikleri, konferans, sempozyum ve çalıştay, Türk dünyası mutfağı etkinlikleri, uluslararası Türk dünyası gençlik sempozyumu, Türk dünyası coğrafyası ve kültür mirasları, Türk dünyası ortak alfabe çalışmaları, Türk dünyasında Nevruz, uluslararası akademik dergi, Türk dünyası kongresi, öğrenci toplulukları oluşumları, sunum ve tartışma programları, proje çalışmaları, farklı alanlarda resmî işbirliği anlaşmaları, Türk dünyası kardeşlik buluşması etkinliği, Türk dünyası gençlik şöleni, Türk dünyası çeviri çalışmaları, Türk dünyası şiir şöleni, Türkistan kardeşlik iftari, İslam medeniyetinde Türk düşünürleri, Türk dünyası tiyatro yazarı anma toplantısı ve tiyatro gösterimi, Türk devletleri arası dil kursları, Türk devletlerinin geleceği paneli, belgesel film yayınları, film ve video, Türk dünyası değerlerini temsil eden önemli isimlerin adlarına düzenlenen özel programlar, çağrılı konuşmacı ve açılış programları, Bengütaşlar'dan günümüze sergisi, Zümrüdü Anka sergisi, dostluk konserleri...

5.2. Vizyon

Vizyon değerlendirmesi açısından tematik sıklık analizi ile kavramlar incelendiğinde, Türk dünyası değerleri uygulama ve araştırma merkezlerinin vizyon çerçevesi özetle Türk Dünyası'nın kültürel, tarihî ve bilimsel mirasının korunması, araştırılması ve tanıtılması temasını merkezine almaktadır. En çok öne çıkan değerler:

- ⊙ Birlik ve ortak bilinç,
- ⊙ Kültürel mirasın aktarımı,
- ⊙ Akademik araştırma ve uluslararası işbirliği,
- ⊙ Türklük bilimi ve medeniyet vurgusu,
- ⊙ Atatürk ve Gaspıralı vizyonu doğrultusunda hareket etme.

5.3. Misyon

Türk dünyası değerlerini uygulama ve araştırma merkezleri ortak misyon açısından değerlendirildiğinde kavramsal özeti Türk dünyasının kültürel, tarihî, dilsel ve medeniyet boyutlarını araştıran; bilimsel üretim, eğitim ve kültürel aktarım yoluyla Türk kimliğine ve birliğine katkı sağlamayı hedefleyen bir vizyonu ortaya koymaktadır.



Odak noktası:

- ⊗ Bilimsel temelde kültürel koruma,
- ⊗ Uluslararası düzeyde akademik işbirliği,
- ⊗ Türklük biliminin güçlendirilmesi,
- ⊗ Somut-soyut mirasın belgelenmesi ve yaygınlaştırılmasıdır.

6. Sonuç ve Öneriler

Cengiz Aytmatov Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi (ATAM), Türk dünyasının tarihini, dilini, edebiyatını ve kültürünü bilimsel bir bakış açısıyla inceleyerek bu alandaki bilgi birikimini artırmayı ve yaygınlaştırmayı amaçlamaktadır. Merkez, bugüne kadar gerçekleştirdiği ulusal ve uluslararası toplantılar, akademik iş birlikleri, yayın faaliyetleri ve projeler aracılığıyla Türk dünyası üzerine önemli bir akademik zemin oluşturmuştur. Bu çalışmalar, Türk kültür ve medeniyetinin ortak unsurlarının tespit edilmesi, belgelenmesi ve gelecek kuşaklara aktarılması bakımından büyük bir katkı sağlamaktadır. Ayrıca yürütülen projeler ve etkinliklerle, Türk dünyası bilincinin güçlendirilmesi ve ortak kültürel kimliğin pekiştirilmesi yönünde somut adımlar atılmıştır.

Ancak yapılan incelemeler, mevcut çalışmaların büyük ölçüde tarih, dil, edebiyat ve kültür temaları etrafında yoğunlaştığını; buna karşın tarım, spor, mimari, sinema-medya, öğrenci ve akademisyen değişimi işbirliği ile Türk dünyası mutfak kültürü gibi alanlara yeterince yer verilmediğini göstermektedir. Oysa bu alanlar, Türk dünyası halklarının güncel yaşam pratiklerini, üretim biçimlerini ve estetik değerlerini yansıtan önemli kültürel göstergelerdir. Bu bağlamda, gelecekteki araştırma ve etkinliklerde bu temaların da ele alınması, Türk dünyası çalışmalarının çok boyutlu bir yapıya kavuşmasına katkı sağlayacaktır.

Sonuç olarak, merkezin faaliyetlerinin sürdürülebilir biçimde geliştirilmesi, disiplinler arası yaklaşımların artırılması, uluslararası araştırma ağlarının güçlendirilmesi ve kültürel çeşitliliği kapsayıcı projelerin desteklenmesi önem arz etmektedir. Türk dünyasıyla ilgili bilimsel çalışmaların, yalnızca akademik çevrelerle sınırlı kalmayıp toplumun farklı kesimlerine ulaşmasını sağlayacak medya, sanat, spor ve gastronomi odaklı etkinliklerle desteklenmesi önerilmektedir. Böylece, hem Türk dünyası ortak kimliğinin güncel yaşamla bağının güçlendirilmesi hem de bu kültürel mirasın evrensel düzeyde görünürlük kazanması mümkün olacaktır.

KAYNAKÇA

- Bélanger, L. (1999). Redefining cultural diplomacy: Cultural security and foreign policy in Canada. *Political Psychology*, 20(4), 677-699.
- Bulut, F. (2023). *Cultural Diplomacy in the UK and Germany: Two Models from the 21st Century* (Doctoral dissertation, UCL (University College London)).
- Chakraborty, S. (2013). An overview of India's Cultural Diplomacy with United Arab Emirates.
- Cummings, M. C. (2003). *Cultural diplomacy and the United States government: A survey*. Center for Arts and Culture.
- Gül, F. Ö., & Alpaydın, Y. (2017). Türkiye'deki araştırma ve uygulama merkezleri üzerine bir inceleme. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (3), 627-643.
- Institute for Cultural Diplomacy- ICD: <https://culturaldiplomacy.org/index.php?en> (erişim tarihi: Eylül 2025).
- L'Etang, J. (2009). Public relations and diplomacy in a globalized world: An issue of public communication. *American Behavioral Scientist*, 53(4), 607-626.
- Negiz, M. (2014). Kültür Diplomasisinde Yeni Araçlar, Modeller ve İnsan Kaynakları, 3. Dünya Türk Forumu, 28- 30 Mayıs 2014, <http://mnergiz.blogspot.com.tr/2017/11/kultur-diplomasisinde-yeni-araclar-modeller-veinsan-kaynaklari.html>.
- Tennie, C., Call, J., & Tomasello, M. (2009). Ratcheting up the ratchet: on the evolution of cumulative culture. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 364(1528), 2405-2415.
- Oflaz, A., & Bolat, H. (2012). Almanca öğreniminde ana dili ve İngilizce kaynaklı girişim hataları. *Turkish Studies*, 7(1), 1635-1651.
- Öztürk, J. (2020). Hatay Ovakent Özbek göçmenlerinde kod değişimi ve dil karışması. *Kafdağı*, 5(2), 276-291.
- Tekin, T. (2023). Türkçe ile Kazakça arasında karşılıklı anlaşılabilirlik. İçinde E. Yılmaz & N. Demir (Ed.), *Makaleler III: Çağdaş Türk Dilleri*. Türk Dil Kurumu.
- Tietze, A. (2016). *Tarihi ve etimolojik Türkiye Türkçesi lugati (Cilt 1: A-B)*. Türkiye Bilimler Akademisi.
- Vardar, B., Güz, N., Öztokat, E., Rifat, M., Senemoğlu, O., & Sözer, E. (1980). *Dilbilim ve dilbilgisi terimleri sözlüğü*. Türk Dil Kurumu.
- Weinreich, U. (1953). *Languages in contact: Findings and problems*. Mouton.



XVII.ULUSLARARASI
DÜNYA DİLİ
TÜRKÇE
SEMPOZYUMU

Ayşe Nur **SİR DÜNDAR***, Senem **VAROL****

Kütahya ve Yöresi Ağzlarında Oyun Adları

Özet

Türk kültür tarihinde çocuk oyunları, yalnızca birer eğlence aracı olmanın ötesinde, toplumsal yaşantının ve millî kimliğin şekillenmesinde önemli bir rol oynamıştır. Bu oyunların büyük bir kısmı doğal bir süreç içerisinde ortaya çıkmış, zamanla bireylerin sosyal ilişkilerini güçlendiren, topluluk bilincini pekiştiren ve geleneksel değerleri yansıtan kültürel öğeler hâline gelmiştir. Türkiye'nin farklı coğrafi bölgelerinde gözlemlenen oyun çeşitliliği, bu alandaki kültürel zenginliğin ve çeşitliliğin en önemli göstergelerindedir. Ancak, toplumsal değişim, modernleşme, teknolojik gelişmelerle birlikte geleneksel oyunlara olan ilgi azalmış; birçok oyunun hem adı hem de icra edilişi unutulmuştur. Çoğu yörede halk ve çocuk oyunlarının oynanış biçimlerine dair belirli çalışmalar yapılmış olsa da bu oyunların adları ve türleri üzerine kapsamlı bir değerlendirme yapılmamıştır. Bu durum, söz konusu kültürel unsurların sistematik biçimde ele alınması, buna müteakiben de bu oyunlara ait söz varlığının dilimize kazandırılması gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, halk oyunlarına ve çocuk oyunlarına dair sözlü kültür unsurlarının derlenmesi, belgelenmesi ve gelecek kuşaklara aktarılması hem kültürel süreklilik hem de akademik birikim açısından büyük önem taşımaktadır. Bu çalışmada, Kütahya ve yöresi ağzlarında kullanılan oyun adları üzerinde durulmaktadır. Çalışma derleme, tarama, listeleme ve tanımlama olmak üzere dört aşamada gerçekleştirilmiştir. Başta Tuncer Gülensoy'un *Kütahya ve Yöresi Ağzları* adlı kitabı olmak üzere yüksek lisans tezleri, makaleler vb. bilimsel çalışmalardaki derleme metinlerinde geçen oyun adları taranmış, belirlenmiş, listelenmiş ve bunlarla ilgili bilgi verilmiş daha sonra da kullanıldıkları durumlara göre alt gruplara ayrılarak sınıflandırılmıştır. Elde edilen bulgular ise, tablolar ve grafikler hâlinde sunulmuştur. Amaç, Kütahya ve yöresi ağzında kullanılan oyun adlarının zenginliğini ortaya koymak ve Türkçenin söz varlığına katkıda bulunmaktır.



**ANAHTAR
KELİMELER**

Kütahya ağzı, Oyun adları, Çocuk oyun adları, Halk oyun adları, Söz varlığı.

* Prof. Dr., Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, aysenur.sir@dpu.edu.tr, ORCID 0000-0002-3240-3539.

** Türkçe Öğr., Kütahya Dumlupınar Üniversitesi TÖMER, ORCID 000-0003-1221-9598.



Game Names in the Dialects of Kütahya and its Surroundings

Abstract

In the history of Turkish culture, folk dances and children's games have played a significant role in shaping social life and cultural identity, beyond being mere forms of entertainment. Most of these games have emerged through a natural process and, over time, have evolved into cultural elements that strengthen social relationships, reinforce a sense of community, and reflect traditional values. The diversity of games observed across different geographical regions of Turkey is one of the most prominent indicators of the country's cultural richness and variety in this field. However, with social change, modernization, and technological developments, interest in traditional games has diminished; many games are on the verge of being forgotten, both in name and in practice. Although certain studies have been conducted on the playing styles of folk and children's games in various regions, a comprehensive evaluation focusing on the names and types of these games has not yet been undertaken. This highlights the necessity of systematically addressing these cultural elements and, consequently, incorporating the vocabulary associated with these games into the Turkish lexicon. In this context, the compilation, documentation, and transmission of dialect-based cultural elements related to folk and children's games are of great importance for both cultural continuity and academic accumulation. This study focuses on the game names used in the dialects of Kütahya and its surrounding regions. The research was carried out in four stages: compilation, review, listing, and description. Game names found in dialectal texts -particularly in Tuncer Gülensoy's *Kütahya ve Yöresi Ağzıları* as well as in master's theses, academic articles, and other scholarly works, were reviewed, identified, listed, and described. Subsequently, they were categorized into subgroups according to their contextual usage. The findings are presented in tables and charts. The aim of this study is to reveal the lexical richness of game names in the Kütahya dialect and to contribute to the vocabulary of the Turkish language.



KEYWORDS

Kütahya dialect, Game names, Children's game names, Folk game names, Vocabulary.



Giriş

Anadolu, tarih boyunca farklı kültürel unsurların bir araya geldiği, zengin kültürel bir mozağin olduğu bir coğrafyadır. Bu mozaik, dilsel ve folklorik unsurların derin bir etkileşimi ile şekillenmiştir. Çocuk oyunları, bu etkileşimin en belirgin ve çarpıcı örnekleri arasındadır. Bunlar, sadece bir eğlence aracı değil, aynı zamanda millî kimliğin, toplumsal hafızanın oluşma sürecinin de vazgeçilmez unsurudur. Bu bağlamda, çocuk oyunları, bir toplumun kültürel mirasını gelecek kuşaklara aktarma, sosyalleşme süreçlerini destekleme ve yerel dil kullanım biçimlerini sürdürme açısından önemli folklorik unsur olarak değerlendirilebilir.

Kütahya, coğrafi konumu, tarihsel dokusu ve sosyal yapısı itibarıyla bu dilsel ve kültürel çeşitliliği bünyesinde barındıran bir Anadolu şehridir. Kütahya çocuk oyun adları, hem yöre ağzının fonetik ve morfolojik özelliklerini ortaya koymakta hem de oyunların oynanış biçimleri, kullanılan araçlar ve oyuna ilişkin terminoloji ile ilgili önemli bilgiler sunmaktadır. *Dokuz kiremit* ve *Tombalak* gibi oyunlar bu bağlamda örnek olarak verilebilir. Yine *Mısaköy şakası* olarak bilinen yüzükle oynanan oyun ile *çelik çomak* için kullanılan *met çelik*, *ümmeT* ile farklı adların tespiti Türkiye Türkçesi ağız araştırmaları için önemlidir.

Oyun Sözcüğüne Genel Bakış

Güncel Türkçe Sözlük'te oyun "1. Vakit geçirmeye yarayan belli kuralları olan eğlence, 2. Eğlenceli etkinlik" (Türk Dil Kurumu, n.d.) şeklinde tanımlanmaktadır. Bu tanım, oyunun sadece eğlence aracı olmadığını, aynı zamanda sosyal ve kültürel bir etkinlik olduğunu da vurgulamaktadır.

Eren (1999, s. 310-311), oyunu "Vakit geçirmeye yarayan belli kuralları olan eğlence" olarak tanımlamakta ve en eski yazılı kaynaklardan başlayarak *oyun* olarak geçtiğini belirtmektedir: ~ OT *oyun* "oyun; yarış" < ET *oy-* "oynamak" + *-(u)n*. Yakutçada *oy-* "sıçramak". Ayrıca Türkmencede, Karakalpakça, Balkarca, Nogayca, Kırgızca, Kazakça, Tatarca ve Altayca gibi farklı lehçelerdeki kullanım biçimlerini de vermektedir. Buna göre *oyun* sözcüğü, Tkm *oyun*. - Kklp *oyun*. - Blk *oyun*. - Krg *oyun*, *oyun*, *eğlence'*. - Nog *oyun*. - Kzk *oym*. - Alt, Tel, Şor, Sag *oin*. - TatK *uym*. Tatarcada *uin* biçimlerinde kullanılmaktadır.

Gülensoy (2007, s. 644), *oyun* için "1. Vakit geçirmeye yarayan belli kuralları olan eğlence; 2. Kumar; 3. Şaşkınlık uyandırıcı hüner; 4. Tiyatro veya sinemada sanatçının rolünü yorumlama biçimi; 5. Müzik eşliğinde yapılan hareketlerin bütünü; 6. Piyas, temsil; 7. Düzen, hile" şeklinde tanımlar. Sözcüğün OT'den itibaren *oyun* şeklinde kullanıldığına işaret eder: OT. *oyun* "oyun, yarış" (DLT). Kökeni için de *oyun* < *öyun* < *öy-* "oynamak" (EUTS, 145, Alt. Gr. 322) bilgisini verir.

Divânü Lügâti't-Türk'te oyun "oyun" (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2014, s. 41, 781) sözcüğü ile birlikte (*oynagu*) *oynagu yir* "oyun yeri" (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2014, s. 59), *oynap* "oyun oynamak" (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2014, s. 107), *oyna-* "oynamak" (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2014, s. 298), *oynat-* "oynatmak" (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2014, s. 121), şeklinde türevleri de kullanılmaktadır. Ayrıca oyunların adları ve oynanış biçimleri ile ilgili bilgiler de verilmektedir: *çañlı mañlı* "bir çocuk oyununun adı. Araplar bunu *dewda:t* (kızak) diye adlandırırlar.", *karaguni* "akşamları çocukların oynadıkları bir oyun" (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2014, s. 453), *köçürme oyun* "on dört (oyunu). Bir tür oyundur; yere dörtgen şeklinde gibi dört çizgi çizilir; on kapı açılır; fındık ve benzeri şeylerle bunun üzerinde oyun oynanır." (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2014, s. 215) gibi.

Bu veriler, *oyun* sözcüğünün kültür alanında bir kavram olarak Türkçede kullanıldığını göstermektedir. Ayrıca Çağdaş Türk lehçelerindeki kullanım biçimleri de oyunun Türk dünyasındaki kültürel yaygınlığını ve bölgesel çeşitliliğini ortaya koymaktadır. Özdemir (1997, s. 2), bu hususta oyun kavramının insanlık tarihinin başlangıcından bugüne kadar varlığını koruduğunu; Türk kültür tarihinde de köklü mevcudiyet sergilediğini belirterek “*Oğuz Kağan Destanı’nda, Manas Destanı’nda, Divânü Lugâti’t-Türk’te, Kutadgu Bilig’de, Volga Bulgar Kitabeleri’nde, Dede Korkut Kitabı’nda, Evliya Çelebi Seyahatnamesi’nde* ‘oyun’ kelimesinin varlığı, oyun kavramının Türk tarihi açısından eskiliğini gösterir.” der.

1. Araç Kullanılarak Oynanan Oyunlar

1.1. Aşık ile Oynanan Oyunlar

aşık oyunu “aşık oyunu”

GTS’de *aşık* “aşık kemiği” (Türk Dil Kurumu, n.d.), DS’de “< *aşığ* < *aşık*: Topuk kemiği, (“Aşık kemiği” de denir.) oyunda kullanılıp birbiri üstüne konur.” şeklinde tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu, n.d.). Gülensoy (2007, s. 82), *aşık* sözcüğünü “insanın aşığı, topuğu = OT. *aşuk* (DLT)-Крç. *aşık* <*aşu+k (T. Tekin) <*alçuk<*alçu-k küçültme eki” olarak verir. DLT’de *aşık* sözcüğü, *aşuk* şeklinde geçmektedir: *Ol meniñ birle aşuk sürtüşdi* “O, aşığı sürtmeye ve düzgün hâle getirmede benimle yarıştı” (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2015: 294). Ancak DLT’de bu oyunun nasıl oynandığı hakkında bilgi verilmez, sadece bu oyunla ilgili bazı sözcüklerin kullanımına işaret edilir: *çik* “aşık oyununda aşığın karnı üzerine düşmesi hâlinde kullanılan edat. Çik turdı denir.” (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2014, s. 145), *bök* “aşık oyununda aşığın sırtının yukarı gelmesi. Buna çik bök denir” (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2014, s. 402). Serbest (2019, s. 108) ise, çalışmasında aşık oyunu hakkında *çik turmak* “aşık oyununda aşığın karnı üzerine düşmek” fiiline temas eder.

Kütahya’da bu oyun şöyle tanımlanmakta ve oynanmaktadır; *Aşık oyunu, küçükbaş hayvanların arka bacağından çıkarılan aşık kemiği ile oynanan çocuk oyuna verilen addır. Teknolojik oyuncakların olmadığı eski zamanlarda 8-15 yaş arası erkek çocukların sokakta, geniş bir alanda aşıkla oynadıkları bu oyun en az iki, en fazla on kişiyle oynanır (Fidan, 2019, s. 171). Oyunda, aşık kemikleri dairesel bir düzen içerisinde dizilir. Her çocuğun kendisine ait üç ya da dört aşığı bulunur. Oyuncular, sahip oldukları aşık kemikleriyle daire şeklinde yerleştirilmiş diğer aşıkları vurarak çemberin dışına çıkarmaya çalışırlar. Bu oyun 10-15 yaş erkek çocukları arasında oynandığı gibi, nadiren yetişkinler arasında da oynanmaktadır (Varol, 2023, s. 93).*

DS’de, aşık oyunu için *aşık* [aşığ], *hibbili*, *kemicek*, *kemiş oyunu* sözcükleri kayıtlıdır. Ayrıca aşıkla oynanan ve bir çeşit aşık oyunu olduğu belirtilen *almaçlı* [almalı], *aluk*, *ballı callı*, *ballı callı*, *cızı oyunu* [cız], *çizi*, *denem beşe*, *domaç*, *döndermec*, *düşmeli aşık*, *hicip*, *hobbişli*, *ikilik*, *katın kırma*, *kirtikli*, *lopulı*, *meşmel*, *mire* [mirre], *sormalı*, *sultan* şeklinde sözcükler de mevcuttur. Ancak DS’de *aşık oyunu* olarak kayıtlı bir sözcük belirlenememiştir.

Kütahya ve yöresi derleme metinlerinde *aşık oyunu* şu örnekte tespit edilmiştir:

aşık oyunu çok zekâ gerektireñ bi oyundu zekâ geliştireñ bi oyundu (Varol, 2023, s. 206).



1.2. Bilye ile Oynanan Oyunlar

mili "bilye"

GTS'de *bilye* şekliyle "Çocukların oynamak için kullandığı taş, maden, toprak, cam vb.n-den yapılmış küçük yuvarlak nesne, misket, cıncık, zıpzip." (Türk Dil Kurumu, n.d.) şeklinde tanımlanmaktadır. Eren (1999, s. 54), sözcüğü *bilya, bilye* "Taş, maden, toprak gibi şeylerden yapılmış küçük yuvarlak" biçiminde vermektedir. Yerel ağızlarda *milya* olarak geçtiğini ifade etmekte ve kökeninin Batı dillerine dayandığını belirtmektedir: *bilya, bilye* < İtal. *Bigliat* "murmel". Tietze (20, (2) s. 379/330) ise, sözcüğün *milya* şeklinde olduğunu ve Rumcadan alındığını düşünmektedir.

DS'de, *bilye* için *ağat, bila, cibide, çiftelik, kındak, miras* sözcükleri kayıtlıdır. Ayrıca bilyeyle oynanan bir çeşit bilye oyunu olduğu belirtilen *almaçlı [almalı], dim, hıor, ığillama, madik, mıçı*, şeklinde sözcükler de tespit edilmiştir.

Kütahya ve yöresi ağızlarında bilye ile oynanan bu oyun *mili* şeklinde adlandırılmakta ve şöyle tanımlanmaktadır: *8-12 yaş arasındaki çocuklarının sokakta camdan veya ahşaptan yapılmış küçük toplarla oynadıkları oyuna verilen addır. Söz konusu oyun, en az iki kişiyle oynanabildiği gibi, iki grup arasında da icra edilebilmektedir* (Varol, 2023, s.94). Ancak DS'de *mili* adlandırmasına rastlanılmamıştır.

Kütahya ve yöresi derleme metinlerinde *mili* şu örnekte tespit edilmiştir:

ûnlâdan şē yaPâsîñ aTasîñ yaPıŝTırısıñ ğazanırsîñ bôle mili mili bilye yani. mili oynâsîñ işTe (Merkez-Kütahya) (Varol, 2023, s. 177).

miskeT "misket"

GTS'de *misket* (II) "Bilye" (Türk Dil Kurumu, n.d.) olarak tanımlanmaktadır.

Anadolu'nun pek çok yerinde olduğu gibi Kütahya'da da oynanan bu oyun hakkında şu bilgi verilmektedir: *miskeT, genellikle 8-12 yaş arası çocuklar tarafından, cam veya ahşap misketlerin belirli kurallar çerçevesinde atılması ve hedefe isabet ettirilmesi esasına dayanan oyuna verilen addır. Hem bireysel hem de grup hâlinde oynanabilen bir oyun türüdür* (Varol, 2023, s.94).

Misket oyunu için Kırklareli ağızında *kulik* (Bulduk, 2019, s. 412); Adıyaman ve yöresi ağızlarında *kıt* "Vurulmak üzere daha önceden toprağa dik bir biçimde gömülmüş nesnelere veya misketle oynanan Adıyaman'a özgü bir çocuk oyunu (Bulduk, 2019, s. 412) adlandırması kullanılmaktadır. Kütahya ve yöresi ağızlarında ise bilye ile oynanan bu oyuna *miskeT* adı verilmektedir. Sözcükler DS'de tanımlanmamıştır.

Yöreyle ait derleme metinlerinde sözcük şu örnekte tespit edilmiştir:

miskeT dediğimiz oyunları oynadık. (Merkez-Kütahya) (Varol, 2023, s.206).

1.3. Çomak, Sopa, Değnek ile Oynanan Oyunlar

çelik çomak "çelik çomak"

GTS'de *çelik çomak* "Çocukların, çomakla çeliğe vurarak oynadıkları oyun." (Türk Dil Kurumu, n.d.) şeklinde tanımlanmaktadır. DLT'de bu oyunla ilgili ayrıntılı bilgi verilmemiş sadece *tuldi* maddesinde kısaca oyunun bahsi geçmektedir: *er topıknı adhrı bile tuldı* "o, topa çatal değnekle vurdu. Bu da Türklerin bir çeşit oyunudur. Oyunculardan biri oyunu başlatmak isteyince bu şekilde vurur. Oyunu başlatma işi en yetenekli olana verilir. Çelik çomak oyununda da aynı şekilde olur" (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2014, s. 240). Buradaki ifadeden Türklerin daha önce de çelik çomak oyununu oynadıkları düşünülebilir.

“

Çelik çomak oyunu; 10-15 yaş arası erkek çocukların açık bir alanda çelik çomakla oynadıkları bir oyundur. En az iki kişiyle oynanır. Çocuklar aralarından bir ebe seçerler. Ebe yaklaşık 20 cm yüksekliğinde bir taşı yere koyar. Çeliği, taşa 45 derecelik açı oluşturacak şekilde dayar. Sonra çomağını çeliğin altına sokarak çeliği havaya doğru fırlatır. Çeliği yere düşmeden sopasıyla hızla vurup 8-10 m uzaklıkta bulunan arkadaşına doğru atar. Ebe çeliği yerinden kaldırıp atamazsa, yanar ve atış hakkı başka bir çocuğa geçer. Eğer ebenin attığı çelik taşa üç adım uzaklıkta bir yere düşerse, ebe yanar ve atış hakkı başka bir çocuğa geçer. Ebenin attığı çeliği, çocuk çomağı ile havada vurursa ebe yanar. Atış sırası başka bir çocuğa geçer. Ancak çocuk çeliğe çomağı ile vuramazsa çelik yere düşer. Ebe taştan çeliğin düştüğü yere doğru sayarak adım adım gider. Bu adım sayısı ebenin puanı olur. Oyuna başlarken belirlenen puana ilk önce ulaşan kişi ya da grup birinci olur. Yenilen çocuklar kazanan çocukları ceza olarak sırtlarında taşırlar şeklinde oynanmaktadır (Fidan, 2019, s. 166).

”

DS'de çelik çomak oyunu için *çabçabuḥ* [çalçubuḥ], *çellek*, *damaklı met*, *dibiş degenek*, *dikme çelik*, *düllük* [düllek], *düngülüş*, *elik çelik*, *gıldırğış* [gıldırğıç], *himmet*, *kapçak*, *kinifi*, *mazmaz*, *met* [met değnek], *milā* [milli], *mit*, *naldırnaç*, *salmaç*, *süldür*, *tımırlek*, *ümmeT* sözcükleri tanımlanır. Ayrıca bir çeşit çelik çomak oyunu olarak da *küyüş* ve *meliḵan* sözcüklerine rastlanır.

Çelik çomak, Kütahya ve yöresinde en az dört çocuk tarafından geniş bir alanda çelik bir çubuk ve bir sopa kullanılarak oynanır. Bu oyun için de *çelik çomak*, *met çelik*, *ümmeT* sözcükleri kullanılır.

Derleme metinlerinden bu sözcüklerin tespit edildiği örnekler şunlardır:

çelik çomak vādi. sen oynamamışındır da duymuşundur. (KK3).

metçelik oynadık, çelik vādır, çelik deriz, odun Parçası uzun, onu atarız ğarşıya geçē birimiz onu aTTın mı ğaḳtı mı havā da Tutasaḡ, iki canlı olū yani (KK4).

doḲuz Taş, ümmeT deriz. böle iki ağacın şēyi vuruP vuruP geçiyōz, sonra rakiP atlıyō tezgāh vāsa aTlıyō, aTlarsa ğazanıyō gibi. (KK3).

çingirdiK "çingirdak"

GTS'de *çingirdak* "Düğünlerde, bayramlarda kız ve erkek çocuklarının toplu olarak oynadıkları bir oyun." (Türk Dil Kurumu, n.d.) tanımlanır. DS'de sözcük *çingirdak (II)* "Bir çeşit tahterevalli" (Türk Dil Kurumu, n.d.) şeklinde geçmektedir. Adıyaman ve yöresi ağızlarında bu oyun için *gırcırcı* "Yüz yirmi cm'lik ucu yontulmuş direk toprağa gömülüp dört metrelik kalın ağacın ortası oyularak çakılın kazığın üzerine konulan ağacın üzerine binilerek oynanan Adıyaman'a özgü bir oyun" (Bulduk, 2019, s. 408) adı kullanılmaktadır. Ancak bu sözcük DS'de tanımlanmamıştır.

“

Çingirdak oyunu şöyle tanımlanmakta ve oynanmaktadır; 8-15 yaş kız ve erkek çocukların sokakta *çingirdak* denilen tahterevalli üzerine binerek oynadıkları bir oyundur. Oyun iki büyük odun kullanılarak tahterevalli benzeri bir mekanizma üzerine kurulmaktadır. 50 cm uzunluğundaki ağaç parçası yere sabitlenir. Üzerine tam ortasından delinmiş uzun ağaç parçası konulup, birbirine bağlanır. Alt odun yere gömülerek ucu sivriltilir; üst odun ise alt oduna oturacak şekilde oyulur. İki odunun birleşim noktası çamur, kömür ve benzeri malzemelerle sıvanır. Çocuklar üzerine binip döndüğünde gıcır gıcır ses çıkarttığı için bu oyuncağa *çingirdak* denilmiştir (Fidan, 2019, s. 196).

”

Çingirdak, bir çocuk oyunu olmasına rağmen Kütahya ve yöresinde zaman zaman erkek ve kadın gözetmeksizin büyükler tarafından da oynanmıştır. Derleme metinlerinde tespit edilen bu oyun adının geçtiği örnekte bu durumu görmek mümkündür:

çingirdiK bölē bi Tomruk ağaç şō direK gibi aynı direğin orTasını yan yatırıyölā yere monte ediliyō bi direK o arTık dönerli ama iki bayan, ama iki erKek, ama ğarı ğoca bir biri bir biri aT-layarak olū. (KK3).

1.4. Fincan ile Oynanan Oyunlar

fincan oyunu "fincan oyunu"

GTS'de *fincan oyunu* "Fincanların altına yüzük saklayarak oynanan bir oyun." (<https://sozluk.gov.tr/>) şeklinde tanımlanmaktadır.

Kütahya ve yöresinde bu oyun; *kız erkekler tarafından oynanır. Bir tepsi içine altı tane kahve fincanı konulur. İki grup belirlenir. Birinci grup dışarı çıkar. Bir tane yüzük bu fincanlardan birinin içine konulur. İkinci grup içeri alınır. Üç hakta yüzüğü bulmaya çalışır. Bulamazlarsa kaybedip tekrar dışarı çıkarlar. Bulurlarsa yüzük saklama sırası değişir ve birinci grup yüzüğü bulmaya çalışır* (Ateş, 2019, s. 202).

Gümüşhane ve yöresi ağızlarında bu oyun *fincan* olarak adlandırılmaktadır. DS'de bu oyun için herhangi bir adlandırma kayıtlı değildir. Kütahya ve yöresi ağızları derleme metinlerinde sözcük şu örnekte tespit edilmiştir:

fincan oyunu oynanır (Gülensoy, 1988, s.143).

1.5. Kibrit ile Oynanan Oyunlar

candırma "jandarma"

Jandarma oyunu *hırsız-jandarma oyunu* ve *kibrit oyunu* olarak da adlandırılır (<https://gelenekselcocukoyunlari.com>). Ancak oyunun oynanış tarzında birtakım farklılıklar görülür.

Bu oyun, genellikle büyükler arasında da oynanır. Kütahya gezeklerinde¹ oynanan oyun hakkında şu bilgiler mevcuttur:

“

“Oyuncular aralarından başkan, hâkim, savcı, jandarma, vezne seçerler. Gezekte herkes davranışlarına dikkat etmek zorundadır. Mesela gezeğe geç gelinmemeli, ayak uzatılarak oturulmamalı, küfredilmemelidir. Büyüklere saygı gösterilmelidir. Jandarma, hatalı davranan kişiyi kolundan tutarak hâkim ve savcının yanına getirir. Mahkeme kurulur ve bu kişiye ceza verilir. Ceza olarak 1 kg fındık, fıstık gibi yiyecekler alması istenir. Oyuncu ceza olarak belirlen yiyecekleri ya bir sonraki gezeğe alıp getirir ya da ceza tutarını vezneye öder. Ancak oyuncular bazı durumlarda başkandan izin alarak ceza almaktan kurtulurlar. Mesela; hasta olan kişinin ayağını uzatarak oturması gibi. Cezalar sonucunda veznede biriken paralarla kendilerine akşam yemeği hazırlarlar. Ya da herhangi bir yere gezi tertip ederler.” (Fidan, 2019, s. 252).

”

DS’de bu oyuna ait *fanti* adı tespit edilmiştir. Ancak *fanti*, oynanış tarzı bakımından daha çok kibrit oyununu karşılayan oyundur. Candırma (Jandarma) oyununu bu yörede oynandığı şekilde karşılayan bir adlandırma mevcut değildir.

Kütahya ve yöresi ağızları derleme metinlerinde sözcük şu örnekte tespit edilmiştir:

bi Tarafı candarma olur, elinde bi sopa gayış, hâkim olurdu öle. (KK7).

kirPiT oyunu "Kibrit oyunu"

Kibrit oyunu, uzun kış gecelerinde oynanan geleneksel çocuk oyunlarından biridir. Çoğu zaman büyükler de bu oyuna katılırlar. Oyun *hırsız-jandarma oyunu* olarak da adlandırılır (<https://gelenekselcocukoyunlari.com>). Ancak oyunun oynanış tarzında bazı farklılıklar görülür.



Kütahya ve yöresinde oyununun oynanışıyla ilgili olarak şu bilgiler verilir:

“Oyun dört ile beş çocukla oynanmaktadır. Kibrit kutusunun renkli, yazılı kısmına “polis”, diğer renkli kısmına “ceza”, kutunun açılan iki kenarına “vali”, diğer iki kenarına “jandarma” yazılır. Çocuklar aralarında sayışarak bir ebe seçerler. Ebe kemeri eline alır. Diğer çocuklar halka oluşturarak yere otururlar. Ebe bu halkanın dışında durur. Halkayı oluşturan çocuklar sırayla kibrit kutusunu ortaya atarlar. “Vali” cezanın ne kadar olacağına karar verir. Mesela “on kayış”, “beş kayış” gibi. Ayrıca ceza hükümünü verdikten sonra ebeyi değiştirebilir. “Jandarma” belirlenen cezayı azaltmaya çalışır. “Polis” cezayı alacak çocuğu belirler. Ebe “beş yağlı kayış vb.” şeklinde verilen cezayı elindeki kemerle çocuğun eline vurarak uygular.” (Fidan, 2019, s.178).

DS’de, *kibrit oyunu* için *fanti* adı tanımlanmış; *kibrit oyunu* olarak kayıtlı bir ada rastlanmamıştır.

Kütahya ve yöresi ağızları derleme metinlerinde sözcük şu örnekte tespit edilmiştir: *kirPiT oyunu vâdi*. (KK7).

1.6. Taş ile Oynanan Oyunlar

doKuz Taş “dokuz taş”

GTS’de *dokuztaş* “Dokuz taşla oynanan ve taşların yerleri ile yürütme yolları çizgilerle gösterilen oyun; dokurcun.” (<https://sozluk.gov.tr>) şeklinde tanımlanmaktadır.

Dokuz taş; iki oyuncu arasında oynanan strateji ve zekâ oyunlarından biridir.

“Oyun tahtası, biri diğerinin içinde olmak üzere çizilmiş üç kareden oluşmaktadır. Karelerin kenarları ortadan bölünmüştür. Oyuncular, taşlarını sırayla çizgilerin kesişim noktalarına yerleştirirler. Tüm taşlar yerleştirildikten sonra oyun, oyuncuların sırayla taşlarını hareket ettirerek üç taşı yatay, dikey veya çapraz biçimde yan yana getirmeye çalışmalarıyla devam eder. Üç taşı yan yana getirmeyi başaran oyuncu, rakibin taşlarından birini oyundan çıkarabilir. Tüm taşlarını kaybeden oyuncu oyunu kaybetmiş sayılır.” (Baysan, 2018, s. 40).

DS’de, *dokuz taş* için *cüz (I)*, *dokurcun [dokurcum]*, *kuram*, *tıkırcın, (III)*, *tokurcun*, *üz* sözcükleri tanımlanmıştır. Kütahya ve yöresi ağızlarında bu oyun, *doKuz Taş* sözcüğü ile karşılansmaktadır.

Derleme metinlerinde şu örnekte tespit edilmiştir:

doKuz Taş, ümmeT deriz. böle iki ağacın şëyi vuruP vuruP geçiyöz, sonra rakiP atlıyö tezgah vâsa aTlıyö, aTlarsa gâzanyîo gibi. (KK3)

dört daş / mangala "dört taş"

Dört taş, DLT'de *köçürme oyun* "on dört (oyunu)" (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2014, s. 215) olarak geçmektedir. Ayrıca oyunun oynanış şekli hakkında da açıklama yapılmaktadır. Buna göre, *yere dörtgen şeklinde, hisar gibi dört çizgi çizilir; on kapı açılır; fındık ve benzeri şeylerle bunun üzerinde oyun oynanır* (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2014, s. 215). *Mangala* olarak da bilinen bu oyunun kökeninin Orta Asya'ya kadar dayandığı, Saka, Hun, Göktürk ve Osmanlı dönemlerinde farklı oyun kuralları ile oynanarak günümüze kadar ulaştığı bilinmektedir (Gül vd., 2018, s. 662). Ayrıca farklı bölgelerde yüze yakın adla karşımıza çıktığı da belirlenmiştir.

Zekâ oyunu olarak karşımıza çıkan oyun şu şekilde tanımlanmaktadır: "*Sokakta çukur kazarak, buzdolabı buzluk kabı kullanılarak ya da yumurta folluğu gibi şeylerle de oynanabilen mangala oyunu iki kişinin karşılıklı olarak oynadığı bir oyundur.*" (Gül vd., 2018, s. 662).

Kütahya ve yöresinde *mangala*, *dört daş* olarak adlandırılmaktadır. Oyun şu şekilde oynanmaktadır:

“

"8-15 yaş arası kız ve erkek çocukların kumluk bir alanda çukur kazarak oynadıkları oyundur. İki kişi tarafından oynanır. Her oyuncu için karşılıklı altı tane çukur kazılır. Ayrıca bu on iki çukurun arasına "kuyu" denilen iki tane çukur kazılır. Bu kuyulara oyuncular kazandıkları taşları koyarlar. On iki çukurun her birine dörder tane taş koyulur. Çocuklardan biri, kendine ait çukurların birinden taşları eline alarak oyuna başlar. Sağ tarafındaki çukurdan başlayarak elindeki taşlar bitinceye kadar her çukura birer tane taş bırakır. Çocuğun en son bıraktığı taş kendi çukurlarından birinde kalırsa bir hak daha kazanmış olur. Kuyularından taşları alarak aynı şekilde oyuna devam eder. En son koyduğu taşla çukurdaki taş sayısı çiftlenirse çocuk bu çukurdaki taşların hepsini alır ve taşları kuyusuna koyar. Oyun oynama sırası diğer çocuğa geçer. Çocuk taşları çukurlara dağıtırken en son koyduğu taşı boş bir çukura koyarsa, bu çukurun karşısındaki bütün taşları alır. Oyun oynama sırası diğer çocuğa geçer. Çocuklar, dokundukları çukurun taşlarıyla oynamak zorundadır. Oyun, on iki çukurda taş kalmayınca kadar devam eder. En çok kuyusunda taş biriktiren çocuk oyunu kazanır. Bunu belirlemenin iki yolu vardır. Birincisi oyuncular kuyularında biriktirdiği taşları oyunun başında olduğu gibi her çukura dört taş bırakarak dağıtır. Dağıtma sonunda taşlar herkesin kuyusuna yettiyse oyun berabere biter. Çocuklardan birinin fazla diğerinin taşı azsa, taşı fazla olan çocuk oyunu kazanır. İkinci yöntem de herkes kendi kuyusundaki taşları sayar. Taşı arkadaşına göre daha fazla olan çocuk oyunu kazanır." (Fidan, 2019, s.153).

”

DS'de üç taş oyunu, beş taş oyunu, altı taş oyunu, dokuz taş oyunu için farklı adlandırmalara rastlanmıştır. *üşdaş oyunu [üşdaş, üçleme, üçnişan, üçtaş oyunu]* "Bir eşkenar dörtgenin dörde bölen çizgilerin kesişme noktaları üstüne çakıl taşı konularak karşılık oynanan oyun", *dalloğ* "Üç taş oyunu", *hopbirtaş [hobba]* "Beştaş oyunu", *kakkudaş* "Beştaş oyunu", *konkoz* "Beştaş oyunu", *tappır* "Beştaş oyunu"; *tıkırcın* "Dokuztaş oyunu", *tokurcun* "Dokuztaş oyunu", *üz* "Dokuztaş oyunu" vb. farklı adlandırmalara rastlanmıştır. Ayrıca taşla oynanan *atma taş* "Çocukların oynadığı bir taş oyunu", *ökğel* "Bir çeşit taş oyunu" şeklinde tanımlanan oyun adları da mevcuttur Ancak dört taşla oynanan bu oyunla ilgili olarak herhangi bir sözcüğe rastlanmamıştır.

Kütahya ve yöresi ağızlarında *dört daş* derleme metinlerinde şu örnekte tespit edilmiştir:

dört daş ben alırdım. dört daş arkıdeşim alırdı. orda daş oynadık. (Fırdan köyü*Gediz- Kütahya) (Biber, 2010, s. 95).

ebe daşı / kaydırak "ebe taşı"

GTS'de *kaydırak* sözcüğü, "Çocukların yassı bir taşı ayakla kaydırarak oynadıkları oyun." (<https://sozluk.gov.tr>) biçiminde tanımlanmaktadır. DS'de *ebe daşı* "Çocukların kaydırak oynadıkları ufak yassı taş." (<https://sozluk.gov.tr>) biçiminde geçmektedir.

"Oyuncular, bu oyunu oynarken önce irice ve yayvanca birer taş edinirler sonra geriden nişanlayıp öndekine bindirmek ve 'Aldıramıç, kaldıramıç, kırk üç, kırk dört.' suretiyle çabucak sayarak sayı doldurmaya çalışırlar." (Alus, 2001, s. 71).

DS'de *kaydırak* için *ayağdaşı, çetük, gubba, kayataşı, lapaza, mam, meşek, nalbir, nillime, pelden, puka, sınır, türşek, vızdırak* sözcükleri kayıtlıdır. Ayrıca bir çeşit *kaydırak* oyunu olduğu belirtilen *incik, kıbıdık, sülenke, tekme kayrak* şeklinde sözcükler de mevcuttur. Kütahya ve yöresinde oyun *ebe daşı* olarak adlandırılmaktadır.

Derleme metinlerinde sözcük şu örnekte tespit edilmiştir:

bu da ğarşı ğonşının ğızınan ebe daşı oynardı gelin olan ğız ebe daşı oynā mı? (Selkisaray köyü *Dumlupınar-Kütahya) (Ekici, 2019, s. 217).

1.7. Top ile Oynanan Oyunlar

toP_oynamā "top oyunu"

GTS'de *top* "Birçok spor oyununda kullanılan, türlü büyüklükte, genellikle kauçuktan yapılmış yuvarlak nesne" (<https://sozluk.gov.tr>) şeklinde tanımlanmaktadır. Gülensoy (2007, 910-911), sözcüğü *top* "Genellikle kauçuktan veya üzeri meşin, içi şişirilmiş lâstikten yapılmış toparlak oyun aracı" olarak verir. Kökeni hakkında *top* =ET. *Top* (EUTS, 247; *topolu* "toplu" ~ OT. *top* ~ *topık* (DLT) < *to-"şişmek, kabarmak" + -p açıklamasını yapar.

DLT'de *top* "topık kelimesinin kısaltılmışıdır", *topık* "Çevgenle vurulan top, topaç" (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2014, s. 396) biçiminde verilerek şöyle örneklendirilmektedir: *er top ık yuwdı* denir; "adam topu yuvarladı" demektir. Arkasından *topık yuwuldı* denir; "top yuvarlandı" demektir (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2014, s. 392).

Top oyununun oynanışı hakkında şu bilgiler mevcuttur:

“

"İlk olarak oyuncular iki gruba ayrılırlar. Daha sonra, yere büyük bir daire çizilir. Bu daire boya ile ya da tahta parçalarıyla oluşturulur. Gruplar oyuna kimin başlayacağını belirlemek için bir çöp ile kura çekerler. Gruptan bir kişi çöpü eline alır ve saklar, diğer grup da çöpü bulmaya çalışır. Çöpü bulan grup oyuna başlar. Gruptan biri dairenin içine, diğeri de dairenin dışına geçer. Top, oyuna başlayacak olan, dairenin dışındaki gruptadır. Oyunculardan biri, karşı gruba göstermeden, topu kabanlarının içine saklar. Topun kimde olduğunu anlaşılmaması için grubun diğer oyuncuları da topu saklıyormuş gibi ellerini kabanlarının içinde tutarlar. Her iki grup da dairenin etrafında dolaşmaya başlar. Dairenin içindeki grup, topun kimde olduğunu anlamaya çalışır. Topa sahip olan oyuncu, dairenin içindeki istediği bir oyuncuya aniden topu fırlatır. Topu attığı kişiyi vurabilirse, o kişi oyundan çıkar. Eğer vuramazsa, topu ilk yakalayan oyuncu, karşı gruptaki oyuncuları kovalayarak topla vurmaya çalışır. Eğer vuramazsa, grup sahip olduğu üç hakkın birini kullanmış olur. Top, dairenin dışındaki oyunculara geçer ve oyuncular içeridekileri vurmaya çalışırlar. Vurulan oyuncular oyundan elenir. Eğer vuramazlarsa ikinci haklarını da kullanmış olurlar. Son haklarını kullanmak için aynı grup topu saklar, içeridekileri vurmaya devam ederler. Bu haklarını da kullanamazlarsa oyunu kaybederler. Daha sonra dairenin içindeki grup dışarıya, dışarıdaki grup da içeriye geçer ve oyun tekrar başlar." (Oğuz ve Beden, 2006, s. 47).

”

DS'de, topla oynanan ve bir çeşit top oyunu olduğu belirtilen *cincan, cincon, cukcuk, çüncülü, dittimiç, doğuz kiremit, gili [gigi], holhol [hol, höl höl], istop, kazankup, lapak oyunu, ondi dumana bindi, papara, topağaran, yavrutavuk* şeklinde sözcükler tanımlanmıştır. Kütahya ve yöresi ağızlarında kullanılan *toP_oynamā* "top oyunu" adlandırmasına rastlanmamıştır.

Derleme metinlerinde sözcük şu örnekte tespit edilmiştir:

biz de işeyi sēmiyoz işTe toP_oynamā sēmeyoz. (Naşa köyü*Simav-Kütahya) (Dinçay, 2009, s. 202).



1.8. Yüzük ile Oynanan Oyunlar

mısaköy şakası “Musaköy şakası”

Kütahya'nın Aslanapa ilçesine bağlı Musa köyünde oynanan yüzük oyununa musaköy şakası adı verilir. GTS'de *yüzük oyunu* “Birçok fincandan birinin altına saklanan yüzüğü bulma ilkesine dayanan bir tür oyun” (Türk Dil Kurumu, n.d.) şeklinde tanımlanmaktadır. DS'de *yüzük oyunu* “Kışın, evde oynanan bir oyun” (Türk Dil Kurumu, n.d.) biçiminde tanımlanmaktadır.

Kütahya ve yöresinde bu oyunun oynanışı hakkında şu bilgiler mevcuttur: “8 ile 15 yaş arasındaki çocuklar tarafından oynanan ve en az iki kişinin katılımını gerektiren bu oyunda, bir nesnenin (yüzüğün) grup üyeleri tarafından saklanması, ebe konumundaki oyuncunun ise bu nesneyi arayarak bulmaya çalışması esasına dayalı olarak oynanır. Arama sırasında ebe, nesneye yaklaştığında ‘sıcak, sıcak...’, uzaklaştığında ise ‘soğuk, soğuk...’ gibi yönlendirmelerle bilgilendirilir ve saklanan nesneyi bulan kişi yeni ebe olur.” (Baysan, 2018, s. 29).

DS'de *mısaköy şakası* için *cicoz*, *sekir*, *seykir*, *yüzük oyunu* adları geçmektedir. Yüzükle oynanan ve bir çeşit yüzük oyunu olduğu belirtilen *yüzüğü turası*, *bicek*, *hicip* şeklinde adlar da bulunmaktadır. Ancak bu oyunların oynanış tarzında farklılıklar görülür.

Kütahya ve yöresi ağızları derleme metninde sözcük şu örnekte tespit edilmiştir:

ēlencemiz yüzük oyunu. ēsgiden çoğ oynanīdı emme bōn ğimse oynamayō. bu oyuna mısaköy şakası da denī. (Musa köy*Aslanapa-Kütahya) (Yavaş, 2009, s. 21).

2. Herhangi Bir Araç Kullanılmadan Oynanan Oyunlar

deve oyunu “deve oyunu”

Kütahya ve yöresinde oyun şu şekilde oynanmaktadır: “Merdivenin üzerine kuru kafa konularak sahte deve yapılır. Kuvvetli gençler bunu tutar, üzerlerine bir şey örtülür. Kapı kapı dolaşılır “Ahmet Amca deve hasta” denir. O da inanmaz üzerine su döker; ama hazırlıktır. Örtünün altında naylon vardır. Kişi ıslanmaz. Her yer dolaşılır, para ve yiyecek toplanır. (Ateş, 2019, s. 1633).

DS'de *deve oyunu* olarak kayıtlı bir ad tanımlanmamıştır.

Derleme metninde sözcük şu örnekte tespit edilmiştir:

deve oyunu derlē bōle. Unu dōrt kişi bōle bir araya gelir, üslēne kilim velan örtēle. (Gülensoy, 1988, s. 167).

evcilik “evcilik”

GTS'de “Genellikle kız çocuklarının ev işlerini örnek alarak oynadıkları oyun.” (<https://sozluk.gov.tr>) şeklinde tanımlanmaktadır.

Kütahya ve yöresinde evcilik oyunu şu biçimde oynanmaktadır: “Çoğunlukla kız çocuklarının, yetişkinlerin davranışlarını taklit ederek anne, baba veya diğer aile bireylerinin rollerini üstlenmeleriyile icra edilen oyuna verilen addır.” (Varol, 2023, s.93).

DS'de, evcilik oyunu için *evcik* sözcüğü kayıtlıdır. Ancak DS'de *evciliK* olarak kayıtlı bir sözcük belirlenememiştir.

Derleme metinlerinde sözcük şu örnekte tespit edilmiştir:

biz gölTuğklañ üsTünde evciliK oynadıq. (Merkez-Kütahya) (Varol, 2023, s.196).

kim vurdu "kim vurdu"

Kim vurdu, en az dört beş kişiyle oynanan bu oyuna *vızzz oyunu* da denir. Adını oyuncuların ebeyi şaşırtmak için çıkardıkları seslerden aldığı için bu ad verilmiştir. (<https://gelenekselcocukoyunlari.com>).

Kütahya ve yöresinde *kim vurdu* oyununun oynanış biçimi şu şekildedir: "*Beş ya da on kişi toplanır ve bir ebe seçerler. Ebe gözlerini kapatıp ortaya geçer. Diğer oyuncular ebeye vururlar. Ebe kimin vurduğunu bulmaya çalışır. Bulursa, vuran kişi ebe olur. Bulamazsa ebe tekrar gözlerini kapatır ve bir sonraki vuran oyuncuyu tahmin etmeye çalışır.*" (Ateş, 2019, s. 149).

DS'de *kim vurdu*, *vızzz oyunu* olarak tanımlı bir ad tespit edilememiştir. Derleme metinlerinde sözcük şu örnekte tespit edilmiştir:

kim vurdu oynarız Kör ebe gibi bağlasın gözünü arkadan olü, önden olü kim vurdu falan vurdu açasın bilemedin vurmâ devam ederlê, kör ebe gibi bir şey. (KK4).

Körebe "körebe"

GTS'de *körebe* "Gözleri bağlı olan ebenin, oyuna katılan öteki çocukları yakalamaya çalıştığı çocuk oyunu." (Türk Dil Kurumu, n.d.) şeklinde tanımlanmaktadır. Bu oyuna, *göz bağlama oyunu* da denir. Körebe gözleri bağlı olan ebenin öteki oyunculardan birini yakalaması, bazen de yakaladıktan sonra kimliğini söyleyebilmesine dayanır.

Oyun şu şekilde oynanmaktadır:

“

"Körebe oyunu, yedi ile on beş yaş arasındaki ilkokul ve ortaokul öğrencileri tarafından, cinsiyet ayrımı gözetilmeksizin hem açık alanlarda hem de sınırlı kapalı alanlarda oynanabilen geleneksel oyunlardan biridir. Oyun başlamadan önce "ebe" sayışma yoluyla seçilir. Ebenin gözleri bir eşarp, şal gibi bir bezle bağlanır ve görmediğinden emin olunur. Ardından, ebe birkaç kez kendi etrafında döndürülerek yön duygusunu kaybetmesi sağlanır. Diğer çocuklar, "sesime gel" diyerek ebenin kendilerine yönelmesini sağlarlar. Ebe birini yakaladığında, yakalanan oyuncu yeni "ebe" olur. Oyun, yeni ebenin seçilmesiyle devam eder." (Baysan, 2019, s. 39).

”

DS'de *körebe* adı verilen bu oyun, *cınapır*, *çillik [çilih]*, *göz yumuk [göz yumusu]*, *karaçepiş*, *körçepiş*, *köyelek*, *mumuğ*, *patı*, *taşçakma* adlarıyla karşılanmıştır. Körebe tarzında oynanan oyunlar arasında *coli* de tanımlanmıştır. Ancak DS'de *körebe* olarak kayıtlı bir sözcük belirlenememiştir.

Kütahya ve yöresi ağızları derleme metinlerinde sözcük şu örnekte tespit edilmiştir:

kim vurdu oynarız Körebe gibi bağlasın gözünü arkadan olü, önden olü kim vurdu falan vurdu açasın bilemedin vurmâ devam ederlê, kör ebe gibi bir şey. (KK4).

pire deve oyunu "pire deve oyunu"

Pire deve oyunu, deve cüce oyunu adıyla da bilinir. Oyun bölgede şu şekilde oynanmaktadır: "Bu oyun grup hâlinde oynanır. Bir kişi ebe olur. Deve diye bağırınca herkes ayağa kalkar, cüce diye bağırınca herkes yere çöker. Ebe bunları art arda ve hızlı şekilde karışık olarak söyler. Ebenin talimatlarına uymayan yanar ve oyundan çıkar. En son kalan oyunu kazanır ve ebe olur."

DS'de *pire deve* olarak kayıtlı bir sözcük belirlenmemiştir.

Kütahya ve yöresi ağızları derleme metninde sözcük şu örnekte tespit edilmiştir:

pire deve oynu vādı. (KK7).

saklambaç "saklambaç"

GTS'de *saklambaç* "Oyunculardan birinin ebe olması ve saklanan arkadaşlarını bulması temeline dayanan bir çocuk oyunu" (Türk Dil Kurumu, n.d.) şeklinde tanımlanır. Saklambaç, 8-12 yaş arası çocuklar tarafından oynanır. Günümüzde *sobe* adıyla da oynanmaktadır. Oyunun kuralları ve oynanış şekli *sobe* maddesinde verilmiştir.

DS'de *saklambaç* adı verilen bu oyun için *bitti (I)*, [*bitti bibik, bitti bitti, bittik (I)*], *dolamaç, ebekaç, emen, gizlemebeç* [*gizdempoç, gizlenpaç, gizlengiz, kizlemebeş*], *gödelek, güzlenbeç, illis, itti bitti, kırkcık, kukupapula, kupanca, mulavara, saklambacık, saklangıç oyunu* [*sağlanpertik*], *sinenbeç* [*simmeç, señnenmeç, siğnebit, siğnebitti, siğnenmeç, sin, sinebidik, sinebit, sinembitti, sinenbeç, sinenbitti, sinenmeç, sinlenbeç, sinlenbiç, sinmece, siñmeceğ, sinmecek, sinmecik, sinmemmeç, sinneci, sinnenbeç, siñnengeç, sinnenbözü, sinnenmece, sinnenmeç*], *sinmece, siylenbicik, söbe (III) tuşobe, yumbaç (I)* [*yumkaç*], *yütük oyunu* adları kullanılmaktadır. DS'de tanımlanmadığı hâlde *cıtdi pıtdi* [*cıtdıbdı*], *siğlenbörüt, söbem, tuşobe* adlarının da Türkiye Türkçesi ağızlarında kullanımı tespit edilmiştir.

Kütahya ve yöresi ağızlarında bu oyuna *saklambaç* adını vermektedir. Derleme metinlerinde kullanımı şu şekildedir:

esKiden saklambáč oynālādı. (KK6).

sobi "sobe"

GTS'de *sobe* "Genellikle kovalamaca, saklambaç vb. çocuk oyunlarında, ebeden önce davranıp daha önce kararlaştırılmış yere ulaşıldığında söylenen söz" (Türk Dil Kurumu, n.d.) şeklinde tanımlanmaktadır.

Oyun bölgede şu şekilde oynanmaktadır:

“

"Oyun, genellikle mahalle arasında veya sokakta yedi-sekiz çocuğun bir araya gelmesiyle başlar ve aralarından bir ebe seçilir. Ebe, duvar ya da ağaca ellerinin üzerine yaslanarak elliye kadar sayar. Bu sırada diğer çocuklar herhangi bir nesnenin arkasına saklanırlar. Ebe elliye kadar saydıktan sonra aşağıdaki tekerlemeyi söyleyerek elini saydığı duvara vurur. "Elli / Adı belli / Sağım solum sobe / Saklanmayan ebe" tekerlemesini söyleyerek elini saydığı duvara vurur. Ebe saklanan oyuncuları aramaya başlar. Gördüğü oyuncunun adını söyleyip "sobe" diyerek elini duvara vurur. Sobelenen çocuk saklandığı yerden çıkar ve kenarda durur. Ebeye görünmeden sayma duvarını sobeleyen çocuk ebe olmaktan kurtulur. Sobe yeri oyuna başlamadan önce belirlenir. Duvar ya da ağacın 30-40 cm'lik bir alanını kapsar. Oyunda en son ya da ilk önce ebe tarafından sobelenen çocuk oyunun yeni ebesi olur." (Fidan, 2019, s. 119).

”

Kütahya ve yöresi ağızlarında bu oyun için *sobi* adı kullanılmaktadır. Derleme metnlerinde kullanımı şu şekildedir:

sobi bunu bilmi, õñ da çocukluğumda sobi oynadı. (Merkez-Kütahya) (Varol, 2023, s. 179).

Tombalağ "tombalak"

"Kütahya ve yöresinde 8-12 yaş arası çocuklar tarafından tek başına veya grup hâlinde takla atılmasıyla icra edilen oyundur." (Varol, 2023, s.94).

DS'de *tombalak* sözcüğü "Takla" (<https://sozluk.gov.tr>) biçiminde tanımlanmaktadır. Ayrıca takla atılarak oynanan oyunların *baştan donma, kaslankaba* şeklinde kullanımları da bulunmaktadır. Gülensoy (2007, s. 908) sözcüğün kökeni hakkında *tombalak at-* ['takla atmak' <*to-m+ba+la-k at-"] açıklamasını yapmıştır.

Kütahya ve yöresi ağızları derleme metnlerinde sözcük şu örnekte tespit edilmiştir:

Tombalağ gılmak Tağla aTmakdır bõle Tombalağ gılâdığTa aTlâdığ. (Merkez-Kütahya) (Varol, 2023, s.179).

Sonuç

Yapılan çalışma sonucunda da şu veriler elde edilmiştir:

1. Anadolu'nun her yöresinde benzer veya farklı adlarla icra edilen çocuk oyunları, millî kimliğin oluşmasında önemli aşamalarıdır. Her oyun, çocuğun gelişimi açısından dikkat, bilgi ve tecrübeyi artırıcı, zekâ ve kabiliyeti geliştirici özellikler taşır. Mesela *fin-can oyunu*, çocuğun bir noktada dikkatini toplayarak tahmin gücünü yükselmesi ile ilgilidir. *Çelik çomak oyunu*, çocukların el becerilerini geliştirici özelliklere sahiptir. Bir bakıma nişan alma, isabet ettirme yönüyle de sanki onları geleceğe hazırlar. *Evcilik* ve *deve oyunu*, sosyal düzeni sağlayıcı oyunlardır. *Candarma oyunu*, çocuğun tecrübe ve el becerisini geliştirir. *Körebe*, çocuğun çevreyi tanımasını sağlar, fiziksel şartları dikkate alarak kimlerin nerede saklanabileceğini öğretir ve uygulatır.
2. Türkiye'deki çocuk oyunlarına, genellikle oyun araçları, oyun sözleri (sesleri, şarkıları), oyun terimleri ve oyun hareketlerine göre ad verilir. Kütahya ve yöresinde de tespit edilen yirmi bir oyun da bu kıstaslar çerçevesinde adlandırılır. Mesela *aşık oyunu* aracının aşık olmasına, *çingirdiğ* oyun sırasında çıkan sese, *körebe* ise oyun hareketine göre adlandırılmıştır.
3. Tespiti yapılan yirmi bir oyundan on üç tanesi araç kullanılarak oynanan oyunlardır. Bu oyunlardan bir tanesi aşık, üçü taş, biri top, ikisi çomak, sopa ve değnek ile, ikisi bilye, biri fincan, biri kibrit kutusu, biri de yüzük ile oynanan oyunlardır. Sekiz tanesi araç kullanılmadan oynanan oyunlardır (bk. Tablo1).
4. Mekânın kapalı olup olmaması durumuna göre; üç oyun kapalı mekânda on üç oyun da açık mekânlarda oynanan oyunlardır. Altı oyun her iki mekânda da oynanmaktadır (bk. Tablo 3). Kolektif biçimde açık alanda oynanan oyunlar, çocuklar arasındaki toplumsal etkileşimi ve iletişimi güçlendirici nitelik taşımaktadır.



5. Tespit edilen oyun adlarından sadece on dördü DS'de farklı adlarla tanımlandığı belirlenmiştir. Yedisi için DS'de kayıtlı bir sözcük belirlenmemiştir. Mesela, *doğuz Taş* "dokuz taş oyunu" için DS'de *cüz (I)*, *dokurcun [dokurcum]*, *kuram*, *tıkırcın, (III)*, *tokurcun*, *üz* adları kullanılırken *çingirdiğ* "çingirdak" ile ilgili bir ada rastlanmamıştır (bk. Tablo 2).
6. Kütahya ve yöresinde derlenen oyun adları; dil, kültür ve toplumsal yapı arasında güçlü bir bağ kurmaktadır. Bu oyunlar, sadece eğlence unsuru değil, aynı zamanda sosyalleşme açısından da önem taşımaktadır. Sosyal dünyasını kapayan, çeşitli bilgisayar oyunları ile ekrana kilitlenen çocuklarımızın sosyal hayatla olan bağlantısının güçlenmesine yardımcı olur.

Ekler

Tablolar

Oyun Adı	Yörede Kullanılan Adı	Oyun Türü
aşık oyunu	aşığ oyunu	Aşık ile Oynanan Oyunlar
çelik çomak	çeliğ çomağ	Çomak, Sopa, Değnek ile Oynanan Oyunlar
çingirdak	çingirdiğ	Çomak, Sopa, Değnek ile Oynanan Oyunlar
dokuz taş	doğuz Taş	Taş ile Oynanan Oyunlar
dört taş / mangala	dört daş	Taş ile Oynanan Oyunlar
ebe taşı / kaydırak	ebe daşı	Taş ile Oynanan Oyunlar
mili / bilye	mili	Bilye ile Oynanan Oyunlar
misket	miskeT	Bilye ile Oynanan Oyunlar
top oyunu	toP_oynamā	Top ile Oynanan Oyunlar
jandarma	candırma	Kibrit ile Oynanan Oyunlar
kibrit oyunu	kirPiT	Kibrit ile Oynanan Oyunlar
musaköy şakası	mısaköy şakası	Yüzük ile Oynanan Oyunlar
fincan oyunu	fincan oyunu	Fincan ile Oynanan Oyunlar
saklambaç	saklambáč	Herhangi Bir Araç Kullanılmayan Oyunlar
sobe	sobi	Herhangi Bir Araç Kullanılmayan Oyunlar
tombalak	tombalağ	Herhangi Bir Araç Kullanılmayan Oyunlar
kim vurdu	kim vurdu	Herhangi Bir Araç Kullanılmayan Oyunlar
körebe	körebe	Herhangi Bir Araç Kullanılmayan Oyunlar
pire deve	pire deve oynu	Herhangi Bir Araç Kullanılmayan Oyunlar
deve oyunu	deve oyunu	Herhangi Bir Araç Kullanılmayan Oyunlar
evcilik	evciliğ	Herhangi Bir Araç Kullanılmayan Oyunlar

Tablo-1: Kütahya ve Yöresi Ağzlarında Tespit Edilen Çocuk Oyun Adları

Oyun Adı	Yörede Kullanılan Adı	Derleme Sözlüğündeki Durum
<i>aşık oyunu</i>	<i>aşık</i>	<i>aşık [aşığ], hilbili, kemicek, kemiş oyunu</i>
<i>çelik çomak</i>	<i>çelik çomağ</i>	<i>çabçabuğ [çalçubuğ], çellek, damaklı met, dibiş degenek, dikme çelik, düllük [dülleğ], düngülüş, elik çelik, gıldırğış [gıldırğış], himmet, kapçak, kinifi, mazmaz, met [met değnek], milā [milli], mit, naldırnaç, salmaç, süldür, tımırlek, ümmet</i>
<i>dokuz taş</i>	<i>doğuz Taş</i>	<i>cüz (I), dokurcun [dokurcum], kuram, tıkcırın, (III), tokurcun, üz</i>
<i>ebe taşı</i>	<i>ebe daşı</i>	<i>ayağdaşı, çetük, gubba, kayataşı, lapaza, mam, meşek, nalbir, nillime, pelden, puka, sınır, türşek, vızdırak</i>
<i>evcilik</i>	<i>evciliK</i>	<i>evcik</i>
<i>jandarma</i>	<i>candırma</i>	<i>fanti</i>
<i>kibrit oyunu</i>	<i>kirPit</i>	<i>fanti</i>
<i>körebe</i>	<i>körebe</i>	<i>cınapır, çillik [çilih], göz yumuk [göz yumusu], karaçepiş, körçepiş, köyelek, mumuk, patı, taşçakma</i>
<i>mili</i>	<i>mili</i>	<i>ağat, bila, cibide, çiftelik, kındak, miras</i>
<i>misket</i>	<i>miskeT</i>	<i>kıt, kulik</i>
<i>musaköy şakası</i>	<i>mısaköy şakası</i>	<i>cicoz, sekir, seykir, yüzük oyunu</i>
<i>saklambaç</i>	<i>saklambaç</i>	<i>bitti (I), [bitti bibik, bitti bitti, bittik (I)], dolamaç, ebekaç, emen, gizlembeç [gizdempoç, gizlenpaç, gizlengiz, kizlembeş], gödelek, güzlenbeç, illis, itti bitti, kırkcık, kukupapula, kupanca, mulavara, saklambacık, saklangıç oyunu [sağlanpertik], sinenbeç [simmeç, señnenmeç, siğnebit, siğnebitti, siğnenmeç, sin, sinebidik, sinebit, sinembitti, sinenbeç, sinenbitti, sinenmeç, sinlenbeç, sinlenbiç, sinmece, siñmeceğ, sinmecek, sinmecik, sinmemmeç, sinneci, sinnenbeç, siñnengeç, sinnenbözü, sinnenmece, sinnenmeç], sinmece, siylenbicik, söbe (III) tuşobe, yumbaç (I) [yumkaç], yütük oyunu</i>
<i>tombalak</i>	<i>tombalağ</i>	<i>baştan donma, kaslankaba, tombalak</i>
<i>top oyunu</i>	<i>toP_oynamā</i>	<i>cinan, cincon, cukcuk, çüncülü, ditti miç, doğuz kiremit, gili [gigi], holhol [hol, höl höl], istop, kazankup, lapak oyunu, ondi dumana bindi, papara, topağaran, yavrutavuk</i>

<i>çingirdak</i>	<i>çingirdıK</i>	DS'de tanımlanmamaktadır.
<i>deve oyunu</i>	<i>deve oyunu</i>	DS'de tanımlanmamaktadır.
<i>dört taş / mangala</i>	<i>dört daş</i>	DS'de tanımlanmamaktadır.
<i>fincan oyunu</i>	<i>fincan oyunu</i>	DS'de tanımlanmamaktadır.
<i>kim vurdu</i>	<i>kim vurdu</i>	DS'de tanımlanmamaktadır.
<i>pire deve</i>	<i>pire deve oy(u) nu</i>	DS'de tanımlanmamaktadır.
<i>sobe</i>	<i>sobi</i>	DS'de tanımlanmamaktadır

Tablo-2: Kütahya ve Yöresi Ağzlarında Çocuk Oyun Adlarının Kaynaklarda Bulunma Durumu.

Oyun Adı	Yörede Kullanılan Adı	Oynandığı Mekân
fincan oyunu	<i>fincan oyunu</i>	Kapalı alan
kibrit oyunu	<i>kirPiT oyunu</i>	Kapalı alan
mısaköy şakası	<i>mısaköy şakası</i>	Kapalı alan
aşık oyunu	<i>aşıK oyunu</i>	Açık alan
dokuz taş	<i>doKuz taş</i>	Açık alan
dört taş / mangala	<i>dört daş / mangala</i>	Açık alan
ebe taşı / kaydırak	<i>ebe daşı / kaydırak</i>	Açık alan
çelik çomak	<i>çeliK çomaK</i>	Açık alan
çingirdak	<i>çingirdıK</i>	Açık alan
bilye oyunu	<i>Mili</i>	Açık alan
misket oyunu	<i>miskeT</i>	Açık alan
top oyunu	<i>toP oynama</i>	Açık alan
saklambaç	<i>saklambáč</i>	Açık alan
sobe	<i>sobi</i>	Açık alan
körebe	<i>Körebe</i>	Açık alan
deve oyunu	<i>deve oyunu</i>	Açık alan
candırma (jandarma)	<i>candırma</i>	Her iki alanda
evcilik	<i>evciliK</i>	Her iki alanda
kim vurdu	<i>kim vurdu</i>	Her iki alanda
kör ebe	<i>Körebe</i>	Her iki alanda
pire deve oyunu	<i>pire deve oyunu</i>	Her iki alanda
tombalak	<i>TombalaK</i>	Her iki alanda

Tablo-3: Kütahya ve Yöresinde Oynanan Çocuk Oyunlarının Mekâna Göre Sınıflandırılması.

Görseller:



Görsel 1: aşık oyunu "aşık oyunu"



Görsel 2: met çelik "çelik çomak oyunu"



Görsel 3: çingirdiğ "çingirdiğ"



Görsel 4: doğuz taş "dokuz taş"



Görsel 5: dört taş "dört taş" / mangala



Görsel 6: mili "bilye"



Görsel 7: sobi "sobe" / saklambâç "saklambâç"



Görsel 8: kim vurdu "kim vurdu"





Görsel 9: kör ebe "kör ebe"



Görsel 10: deve oyunu "deve oyunu"



Görsel 11: evcilik "evcilik"



Görsel 12: fincan oyunu "fincan oyunu"

Araştırmada Kullanılan Çeviri Yazı İşaretleri

I. Ünlüler		II. Ünsüzler	
Ā	Uzun /a/	ħ	Arka damak /h/ ünsüzü
ă	Kısa /a/	ħ	Nefesli /h/ ünsüzü
Á	/a/-e/ arası ünlü	ĥ	Ön damak /h/ ünsüzü
â	/a/-ı/ arası ünlü	ķ	Arka damak /k/ ünsüzü
â	/a/-o/ arası ünlü	ķ	Orta damak /k/ ünsüzü
ā	/a/-e/ arası uzun ünlü	ķ	Dip damak /k/ ünsüzü
au	/a/-u/ arası ünlü	ĥ	/k/-ç/ arası ünsüz
ā	Genizsi /a/	ġ	Arka damak /g/ ünsüzü
ā	Uzun genizsi /a/	ġ	Orta damak g/ünsüzü
ē	Uzun /e/	ġ	Dip damak /g/ ünsüzü
ĕ	Kısa /e/	ġ	/g/-c/ arası ünsüz
Ē	/e/-i/ arası (kapalı) /e/	ġ	Dip damak /ğ/ ünsüzü
ē	Uzun kapalı /e/	ŋ	Genizsi damak ünsüzü
ē	Genizsi /e/	ġ	İnce (palatal) /g/
ē	Uzun genizsi /e/	ķ	İnce (palatal) /k/
Ā	Açık /e/	đ	İnce (palatal) /d/
Ā	Uzun açık /e/	l	İnce (palatal) /l/

ê	/e-/ö/ arası ünlü	ñ	İnce (palatal) /n/
eü	/e-/ü/ arası ünlü	f	İnce (palatal) /r/
ī	Uzun /i/	ś	İnce (palatal) /s/
ı	Kısa /ı/	ť	İnce (palatal) /t/
í	/ı/-/i/ arası ünlü	ć	İnce (palatal) /c/
î	/ı/-/u/ arası ünlü	č	İnce (palatal) /ç/
ī	Uzun /i/	ĉ	Yarı sızıcı /c/ ünsüzü
ī	Kısa /i/	ĉ	Yarı sızıcı /ç/ ünsüzü
ĩ	/i/-/ü/ arası ünlü	ĥ	Yarı sızıcı /b/-/v/ arası ünsüz
ī	Uzun /i/-/ü/ arası ünlü	ç	/ç/-/ş/ arası ünsüz
yı	Kapalı, vurgulu /y/'ye yakın ünlü	ċ	/c/-/j/ arası ünsüz
ō	Uzun /o/	ř	Titreklği azalmış /r/ ünsüzü
ó	/o/-/ö/ arası ünlü	ř	Titreklği uzatılan /r/ ünsüzü
õ	Uzun /o/-/ö/ arası ünlü	ř	Çift dudak /v/ ünsüzü
ó	/o/-/u/ arası ünlü	d, g, ğ, h l, n, r, v, y	Düşme aşamasındaki ünsüzler
õ	Genizsi /o/	F, Ç, T, K, Ğ, P, S	Yarı tonlu ünsüzler
ō	Uzun genizsi /o/	III. İşaretler	
ō	Uzun /ö/	~	Ulama işareti
ô	/ö/-/ü/ arası ünlü		
ū	Uzun /u/		
ũ	Kısa /u/		
ú	/u/-/ü/ arası ünlü		
ũ	Uzun /u/-/ü/ arası ünlü		
Ū	Uzun /ü/		
Ū	Kısa /ü/		

Kısaltmalar

bk. : bakınız

DS : Derleme Sözlüğü

GTS : Güncel Türkçe Sözlük

KK : Kaynak Kişi



KAYNAKÇA

- Alus, S. M. (2001). *Eski Günlerde*. İletişim Yayınları.
- Ateş, F. (2009). *Geleneksel Kütahya Çocuk Oyunları ve Halkbilimsel İncelenmesi*. Kömen Yayınları.
- Aydın, N. (2008). Kütahya Altıntaş Yöresi Ağzı (İnceleme, Metinler, Sözlük) (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dumlupınar Üniversitesi.
- Baysan, M. (2018). *Traditional Children's Games: Kütahya Example*.
- Bekar, B. (2011). Kütahya Domaniç Ağzı (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dumlupınar Üniversitesi.
- Biber, S. (2010). Kütahya Gediz ve Yöresi Ağzı (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dumlupınar Üniversitesi.
- Diñay, M. A. (2009). Kütahya Simav Ağzı (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dumlupınar Üniversitesi.
- Ekici, F. (2019). Kütahya Dumlupınar ve Yöresi Ağzı (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Kütahya Dumlupınar Üniversitesi.
- Ercilasun, A. B. (2014). *Divânü Lügati't-Türk'te Kelimeler ve Etimolojileri*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Ercilasun, A. B., & Akkoyunlu, Z. (2015). *Divânu Lugâti't-Türk*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Eren, H. (1999). *Türk Dilinin Etimolojik Sözlüğü* (1. Baskı). Bizim Büro Basım Evi.
- Fidan, S. (2018). Kütahya Yöresi Çocuk Folkloru Üzerine Derlemeler ve İncelemeler (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Gül, M., Uzun, R. N., & Çebi, M. (2018). Türk kültürlerindeki geleneksel oyunlar ve sporlara yüzeysel bir bakış. *Turkish Studies*, 13(26), 655–671.
- Gülensoy, T. (1988). *Kütahya ve Yöresi Ağzıları*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Gülensoy, T. (2007). *Türkiye Türkçesindeki Türkçe Sözcüklerin Köken Bilgisi Sözlüğü* (1. Baskı). Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Kaşgarlı Mahmud. (1985). *Divânü Lügati't-Türk*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Kaya, A. (2012). Anadolu Folklorunda Çocuk Oyunları. *Türk Folklor Araştırmaları*, 45(2), 123–145.
- Maral Demirci, E. (2019). Kütahya Şaphane Ağzı (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Oğuz, M. Ö., & Beden, D. (2006). *2005 Yılında Çorum'da Yaşayan Geleneksel Çocuk Oyunları*.

KAYNAKÇA

- Özdemir, A. (1997). *Divânü Lugâti't-Türk ve Uygur Türklerinde Çocuk Oyunları*.
- Öztürk, D. (2008). Kütahya Emet Yöresi Ağzı (İnceleme, metinler, sözlük) (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Serbest, K. (2019). Divânü Lugâti't-Türk ve Uygur Türklerinde çocuk oyunları. *Uluslararası Uygur Araştırmaları Dergisi*, (13), 101–114.
- Tayşi, M. (2007). Tavşanlı ve Yöresi Ağzı İncelemeleri (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Tezcan, A. (1983). *Türk Kültüründe Oyun Kavramı*. Kültür Yayınları.
- Türk Dil Kurumu. (n.d.). *Güncel Türkçe Sözlük*. <https://sozluk.gov.tr>
- Yavaş, Ö. (2009). Kütahya Aslanapa ve yöresi ağzı (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Yılmaz, M. (2015). Çocuk Oyunlarının Sosyokültürel İşlevleri. *Bilig*, 75, 45–62.
- Yusuf Has Hacib. (1985). *Kutadgu Bilig*. Türk Dil Kurumu Yayınları.

Kaynak Kişiler

- (KK1) Döndü Kiraz, Kireç köyü *Merkez, ilkokul, ev hanımı, 55.
- (KK2) Halil İbrahim Kurt, Koçak köyü *Merkez, ilkokul, emekli,77.
- (KK3) Hilmi Keskin, Gaipler köyü *Şaphane, ilkokul, emekli, 72.
- (KK4) İbrahim Küneli, Kınık köyü *Merkez, ilkokul, çiftçi, 61.
- (KK5) Mehmet Ateş, Sağırlar köyü *Merkez, ilkokul, emekli, 66.
- (KK6) Mustafa Ateş, Sağırlar köyü *Merkez, ilkokul, emekli, 83.
- (KK7) Süleyman Kiraz, Kireç köyü *Merkez, ilkokul, muhtar, 54.



XVII.ULUSLARARASI DÜNYA DİLİ TÜRKÇE SEMPOZYUMU

Ayşe Zuhul KARTAL*

Kuzeybatı Türk Lehçelerinde “Amulet” Kelimesi: Etimoloji, Anlam Alanı ve Halk İnançlarındaki Yeri

Özet

Türk dünyasında “muska” ya da Kuzeybatı Türk lehçelerindeki genel adıyla “amulet”, çok eski inanç sistemlerine dayanan ve günümüzde de canlılığını koruyan bir gelenektir. Eski Türk inançlarında kötü ruhların, cinlerin, görünmeyen varlıkların ve nazarın insana zarar verebileceği düşüncesi oldukça yaygındı. Bu zararlı etkilerden korunmak amacıyla çeşitli taş, kemik, bitki ya da hayvan parçaları amulet olarak taşınmış; zamanla bu nesnelere yerini yazılı dualar ve dinî metinler içeren muskalara bırakmıştır. İslamiyet’in kabulünden sonra ise amulet geleneği yeni bir boyut kazanmış; Kur’an ayetleri, dualar ve dinî metinler içeren muskalara dönüşmüştür. Bu durum eski Türk inançlarının İslamî öğelerle kaynaşarak kültürel bellekte süreklilik gösterdiğini ortaya koymaktadır. Amulet, yalnızca bireysel bir korunma aracı değil, aynı zamanda Türk halk kültüründe inanç, sembolizm ve geleneklerin birleştiği güçlü bir göstergesi olmakla birlikte toplumsal hafızanın ve kültürel devamlılığın da bir işaretidir. Bu bildiride, söz konusu kavramın Kuzeybatı Türk lehçelerindeki yansımaları incelenecek; çalışma Kazan Tatar, Başkurt, Kazak ve Kırgız Türkçeleri ile sınırlandırılacaktır. Temel kaynak olarak Tatar Dilinin Anlatmalı Sözlüğü (Abdullina, R. R. Vd. (2015-2021). *Tatar Tilinin Anlatmalı Sözlüğü 6 Tomda*, Kazan: Tataristan Fenler Akademisi G. İbrahimov Dil, Edebiyat ve Tarih Enstitüsü.), Başkurt Dilinin Akademik Sözlüğü (Hisamitdinova, F. G. (2011-2018). *Başkurt Tilinin Akademik Hızlığı 10 Tomda*, Ufa: Zeynep Biyışiva Kitap Neşriyatı.), Kazak Türkçesi-Türkiye Türkçesi Sözlüğü (Koç, K. vd. (2021). *Kazakça-Türikçe Sözdik*, Ankara: TDK.) ve Kırgız Sözlüğü (Yuhadin, K. K. (2011). *Kırgız Sözlüğü*, Ankara: TDK.) kullanılacaktır. İnceleme, söz varlığı temelinde yürütülerek, “amulet” kavramını karşılayan kelimelerin (tumar, tılsım, bütî vs.) Kuzeybatı Türk lehçelerindeki yazı dili biçimleri, fonetik varyantları, anlam alanları, kullanım bağlamları ve etimolojik kökenleri karşılaştırmalı bir yaklaşımla ele alınacaktır. Böylelikle, halk inançlarının dilde nasıl biçimlendiği ve tarihsel süreçte hangi unsurların süreklilik gösterdiği ortaya konulacaktır. Çalışmanın amacı, “amulet” kavramı üzerinden Kuzeybatı Türk lehçelerinde halk inançlarının dildeki yansımalarını karşılaştırmalı bir biçimde incelemek ve böylece kültürel belleğin dil aracılığıyla nasıl korunduğunu göstermektir. Sonuçların hem çağdaş Türk lehçeleri araştırmalarına hem de halk bilimi ve kültürel antropoloji çalışmalarına katkı sağlaması beklenmektedir.



ANAHTAR
KELİMELER

Amulet, Halk inançları, Kuzeybatı Türk lehçeleri,
Etimoloji, Kültürel süreklilik.

* Doktora Öğrencisi, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Çağdaş Türk Lehçeleri Programı. kartalzhl@gmail.com Orcid: 000-0001-5187-9041.

The Word «Amulet» in Northwestern Turkish Dialects: Etymology, Meaning, and Place in Folk Beliefs

Abstract

In the Turkish world, the “amulet”, or as it is generally called in Northwestern Turkish dialects, is a tradition based on very old belief systems and still remains alive today. In ancient Turkic beliefs, the belief that evil spirits, demons, unseen beings, and the evil eye could harm people was widespread. To protect against these harmful influences, various stones, bones, plant, or animal parts were worn as amulets. Over time, these objects gave way to amulets containing written prayers and religious texts. After the adoption of Islam, the amulet tradition gained a new dimension, evolving into amulets containing Quranic verses, prayers, and religious texts. This demonstrates that ancient Turkic beliefs have blended with Islamic elements, demonstrating continuity in cultural memory. The amulet is not only a tool for individual protection, but also a powerful symbol of the convergence of beliefs, symbolism, and traditions in Turkish folk culture, as well as a symbol of collective memory and cultural continuity. In this paper, the reflections of the concept in question in Northwestern Turkish dialects will be examined; the study will be limited to Kazan Tatar, Bashkir, Kazakh and Kyrgyz Turkish. The main sources will be used Narrative Dictionary of the Tatar Language (Abdullina, R. R. Et al. (2015-2021). Narrative Dictionary of the Tatar Language in 6 Tombs, Kazan: Tatarstan Academy of Sciences G. Ibrahimov Institute of Language, Literature and History.), Academic Dictionary of the Bashkir Language (Hisamitdinova, F. G. (2011-2018). Academic Dictionary of the Bashkir Language in 10 Tombs, Ufa: Zeynep Biyışiva Book Publishing.), Kazakh Turkish-Turkish Dictionary (Koç, K. et al. (2021). Kazakhsha-Turkish Sözdik, Ankara: TDK.) and Kyrgyz Dictionary (Yuhadin, K. K. (2011). Kyrgyz Dictionary, Ankara: TDK.) The study will be conducted on a lexical basis, examining the written language forms, phonetic variants, semantic fields, contexts of use, and etymological origins of words representing the concept of “amulet” (such as *tumar*, *tilsim*, *büti*) in Northwestern Turkic dialects with a comparative approach. This will reveal how folk beliefs are shaped in language and which elements have persisted throughout history. The aim of the study is to comparatively examine the linguistic reflections of folk beliefs in Northwestern Turkic dialects through the concept of “amulet,” thereby demonstrating how cultural memory is preserved through language. The results are expected to contribute to both contemporary Turkic dialect research and to studies in folklore and cultural anthropology.



KEYWORDS

Amulet, Folk beliefs, Northwestern Turkish dialects, Etymology, Cultural continuity.



0. Giriş

Antik çağlardan günümüze kadar varlığını sürdüren tılsımlar; koruma, şifa ve şans getirme gibi amaçlarla kullanılan, sembolik ve kötülüğü savan nesnelere, metinler veya eylemler bütünüdür. Türk halkları arasında bu derin inanç, dilin ve söz varlığının da ayrılmaz bir parçası olmuştur.

Türk kültüründe amulet yani muska geleneği çok eski dönemlere kadar uzanmaktadır. Şamanist dönemde koruyucu nesnelere inanç pratiğinin ayrılmaz bir parçası olmuştur. Kartal tüyleri, kurt dişleri, geyik boynuzları ya da özel taşların kötü ruhları uzaklaştırıcı güce sahip oldukları kabul edilmiştir. Bu nesnelere bireysel kullanımın yanı sıra, şaman törenlerinde de önemli bir işlev üstlenmiştir. İslamiyet'in kabulüyle birlikte ise amulet geleneği yeni bir boyut kazanmıştır. Eski Türk inanç sistemlerinden devralınan korunma pratikleri Kur'an ayetleri, dualar ve İslâmî sembollerle birleşerek muska adını almış; böylece eski ile yenin kaynaştığı senkretik bir yapı ortaya çıkmıştır. Bu süreçte "tumar", "tılsım", "büti" gibi adlandırmaların farklı lehçelerde yaşandığı görülmektedir.

Türklerin koruyucu büyüye dair inançları, İslam öncesi dönemden kalma totemik unsurlarla, İslam'ın getirdiği yeni anlayışların bir sentezinden oluşmaktadır. Bu sentez tek bir inanç sisteminin diğerini tamamen ortadan kaldırmadığı, aksine, iki farklı dünya görüşünün birbiriyle iç içe geçtiği çok katmanlı bir kültürel yapıyı işaret etmektedir. İslam öncesi döneme ait uygulamaların örnekleri kötü ruhlardan korunmak amacıyla kurt dişleri ve kartal tüylerinin taşınması gibi pratiklerde gözlemlenmektedir. İslam'ın yayılmasıyla birlikte, bu eski inançlar yok olmamış, aksine yeni bir dini çerçevede yeniden yorumlanmıştır. Örneğin, Kur'an'dan ayetlerin okunması ve bu ayetleri içeren küçük muskaların içinde taşınması, koruma arayışının İslami bir forma büründüğünü göstermektedir. Koruyucu bir nesne olarak kurt dişlerinin işlevi artık ilahi bir lütfu taşıyan bir araç olarak görülmekte, böylece eski ve yeni inançlar arasında bir devamlılık sağlanmaktadır. Bu çok katmanlı yapı, sadece geçmişin bir kalıntısı değildir; günümüzde de devam eden dinamik bir süreçtir.

Koruyucu pratikler, sadece hayvanlarla sınırlı kalmamış, aynı zamanda insan yaşamının en kritik anlarında da önemli bir rol oynamıştır. Örneğin, doğum ritüelleri, bir kadını ve çocuğunu ilk 40 gün ve çocuğun ilk yılında korumaya yönelik inanç ve pratikleri içermektedir. Ayrıca Türklerin milli kıyafetlerinin zengin süslemeleri de sadece estetik bir amaç taşımaz. Giysilerin bazı bölgelerindeki işlemeler amulet yani koruyucu tılsım görevi görür ve kötü ruhların nüfuz etmesini engellemek için tasarlanmıştır. Bu, koruyucu büyü inancının sadece özel ritüellerde değil, aynı zamanda günlük giyim ve süsleme sanatlarında da sürekli olarak var olduğunu göstermektedir.

1. "Amulet" Kelimesi ve Kavram Alanı

Amulet kelimesi Rusça-Türkçe sözlükte "*muska, nazarlık, tılsım*" (Gültek, 2012: 15), Başkurt Akademik sözlüğünde "*İnanca göre göz değmesinden, hastalıktan, ölümden koruyan nesne.*" (Hisamitdinova, 2011, s. 272), Kazan-Tatar Türkçesi sözlüğünde ise "*Muska, nazarlık*" (Öner, 2015, s. 31) olarak açıklanmaktadır. Amulet, en genel tanımıyla insanı görünmeyen, zararlı ya da doğaüstü güçlerden korumak amacıyla kullanılan nesne veya yazılı-dualı bir objedir. Farklı kültürlerde "*koruyucu tılsım*" olarak bilinen amuletler, kimi zaman taş, kemik, metal ya da bitki parçaları gibi doğal unsurlardan; kimi zaman da üzerine semboller, işaretler veya kutsal metinler işlenmiş özel nesnelere oluşmuştur. Bu gelenek, insanlığın bilinmeyen karşısındaki korunma ihtiyacının en eski ve evrensel tezahürlerinden biridir.

Önde gelen Rus etimoloji uzmanlarından biri olan Max Vasmer'in eserinde Amulet kelimesinin kökeni şu şekilde açıklanmaktadır:

Amulet kelimesinin kaynağı milattan sonra 1. Yüzyılda Plinius tarafından kaydedilen Klasik Latince nötr isim "*amulētum*"dur. Latince kelime, genel kabul gören etimolojik teoriye göre, "uzaklaştırmak" veya "defetmek" anlamına gelen Latince "*amōliri*" fiili ile yakından ilişkilidir. Bu durum, muskanın temel işlevine (kötülükü savma) atıfta bulunmaktadır. Latince kök, Rusçaya doğrudan değil, Batı Avrupa dilleri üzerinden girmiştir. Rusçaya Fransızca "*Amulette*" ya da Almanca "*Amulett*" kelimesinden girdiği varsayılmaktadır. Max Vasmer Rusça form "*Amulet*"i Almanca ya da Fransızca köke dayandırır ve eril cinsiyete adapte eder. (Vasmer, 1953, s. 17)

Kuzeybatı Türk lehçelerindeki "amulet" (амулет) kelimesi, doğrudan Rusça amulet kelimesinden translitere edilmiş modern bir alıntıdır. Bu durum, kelimenin Türk lehçelerindeki eski ve köklü metinlerinde yer almasının beklenemeyeceği, muhtemelen Rus dilinin Türk lehçeleri üzerindeki uzun süreli etkisiyle, özellikle de kelime türetme yoluyla dile girdiği bir durumun göstergesidir.

Amulet kelimesinin etimolojik yolculuğu şu şekilde özetlenebilir:

K.L. Amuletum > Fr. Amulette > Rus. Amulet > Kb. T. L. Amulet

Elimizdeki kaynaklar Kazan Tatar ve Başkurt Türkçelerinde Rusça alıntı "amulet" kelimesine karşılık gelen birincil terimin "bitiw" olduğunu göstermektedir. (Hisamitdinova, F. G, 2011) Kazak ve Kırgız Türkçelerinde ise "amulet" kelimesinin bir diğer varyantının "tumar" olduğu görülmektedir (Koç, 2021), (Yuhadin, 2011). Bu kelimeler kültürel süslemeler ve nakışlar bağlamında doğrudan "amulet" olarak çevrilmektedir. Bir diğer önemli terim ise "magic" veya "büyülü" anlamına gelen "tılsım"dır. Bu kelime, "tılsımlı at" veya "tılsımlı silah" gibi ifadelerde geçerek belirli bir nesneden ziyade genel olarak büyümlü niteliği işaret etmektedir. Bu ayrım, kavramın Kuzeybatı Türk lehçeleri söz varlığındaki zenginliğini göstermektedir.

"Amulet" gibi modern bir alıntı kelimenin varlığına rağmen, "bitiw, bütiy" ve "tumar" gibi yerel terimlerin canlılığını koruması, Kuzeybatı Türk lehçelerinin dış etkilere karşı direncini ve uyum yeteneğini göstermektedir. Bu ikilem sadece bir kelime dağarcığı meselesi değil, aynı zamanda Türk kültürünün dinamik yapısının bir yansımasıdır. Yerel terimler, halkın geleneksel inançları ve maddi kültürüyle (kıyafet süslemeleri, nakışlar) iç içe geçmişken, alıntı kelime daha çok genel veya akademik bir arketipi tanımlamak için kullanılmaktadır. Bu durum, Kuzeybatı Türk lehçelerinin küresel kavramları benimserken kendi öz köklerini koruduğunu göstermektedir.

2. “Tumar” Kelimesi ve Kavram Alanı

Kazak ve Kırgız Türkçelerinde “amulet” kelimesinin bir başka varyantı olarak kullanılan “tumar” kelimesi Kazak Türkçesi sözlüğünde “1. *Muska, nazarlık, tılsım.* 2. *En değerli, kutsal eşya.*” (Koç, 2021, s. 923) olarak, Kırgız sözlüğünde ise “*Muska*” (Yudahin, 2011, s. 759) olarak açıklanmaktadır. Söz konusu kelimeye Clauson’un etimolojik sözlüğünde rastlanmaktadır. Bu kaynak, Kazakçanın ve Kırgızcanın da mensup olduğu Türk dillerinin 13. yüzyıl öncesi sözvarlığını incelemekte ve *tumar* gibi Arapça/Farsça yoluyla girmiş kelimelerin yerli bir Türk kökünden gelmediğini göstermektedir.

Kelimenin Orhun Türkçesi veya Eski Uygurca gibi erken dönem yazılı Türkçe metinlerde bulunmaması, onun İslamiyet sonrasında dile girdiğini açık biçimde göstermektedir. Dolayısıyla kelimenin kökeni, Türk dilinin en eski katmanında değil, Arap-Fars kültür çevresinde aranmalıdır.

Tumar kelimesi Osmanlıca Sözlükte “(طومار, تومار) bk. *Tomar*: 1. *Dürülüp bükülerek yuvarlak şekil alan defter.* 2. *Yuvarlak ceylan derisi.* 3. *Sarılip katlanan şey.* 4. *Sopa, değnek.*” olarak açıklanmaktadır. (Parlatır, 2014, s. 1733) Dehkhodâ sözlüğüne göre طومار (tumar) maddesinde, bu kelime “*rulo hâlinde nesne, içinde muska bulunan obje*” anlamında tanımlanmış olup, klasik Farsça kullanımda yer almıştır (Dehkhodâ, s.v. «تومار»).

“Tumar” kelimesi, çok katmanlı bir ödünçleme süreci sonucunda Türk dillerine girmiştir. İlk olarak Arapçada tûmâr (طومار) biçiminde “kâğıt rulosu, tomar” anlamında kullanılan kelime, idari ve bürokratik belgeleri ifade eden bir terim olarak karşımıza çıkmaktadır. Ardından Farsçaya tumâr (طومار) şeklinde geçmiştir. Bu aşamada Arapçadaki vurgulu /t/ sesi sadeleşerek /t/ hâline dönüşmüş, uzun /û/ sesi ise korunmuştur. Böylece ortaya çıkan biçim, günümüz Türk dillerindeki telaffuza oldukça yaklaşmıştır.

Kazakçadaki “tumar” ise anlam kaymasına uğrayarak, “tomar”dan çok, onun kabı olan “muska”yı ifade eden bir kavrama dönüşmüştür. Bu durum, metonimik bir anlam genişlemesi olarak değerlendirilebilir. Söz konusu anlam değişimi, Orta Asya’daki göçebe gelenekleri ile İslâmî halk dindarlığının kaynaşmasını yansıtır. Yazılı tılsımların (özellikle kutsal metin içeren muskaların) yaygınlaşması, İslam sonrası halk inanışlarının ayrılmaz bir unsuru olmuş; bu uygulama mevcut koruyucu semboller (örneğin koç başı ya da damga motifleri) ile bütünleşmiştir.

Tumar kelimesinin etimolojik yolcuğu ise şu şekilde gösterilebilir:

Ar. tûmâr > Fars. tumâr > Kaz. Kır. Tumar

3. “Bîtiw / Bütîy / Bütîw” Kelimesi ve Kavram Alanı

Kazan Tatar ve Başkurt Türkçelerinde ise “amulet” kelimesine alternatif olarak “bîtiw, bütîy, bütîw” kelimeleri mevcuttur. Söz konusu kelimenin Başkurt Akademik Sözlüğü’nde “bîtiw” ve “bütîy” olmak üzere iki varyantı bulunmaktadır. Kelime sözlükte “*Kişileri türlü bahtsızlıklardan, hastalıklardan korumak için dua yazıp deri ile kaplayarak boyna ya da kıyafete takılan dualık.*” olarak açıklanmaktadır (Hisamitdinova, 2011, s. 242) Kazan Tatar sözlüğünde ise “bütîw” olarak yer alan kelime, “*Kayın ağacının yaprağına yazılan yazı, kolye.*” şeklinde açıklanmaktadır. (Abdullina, 2015, s. 597)

Bitiw (Бетев) kelimesi, köken bakımından Eski Türkçe dönemine uzanmaktadır. Kelimenin temeli, “yazmak” anlamına gelen *biti-* fiil köküdür. (Atalay, 2021, s. 95) Bu kök, Orhun Yazıtları’nda МѠХ (*biti-*) biçimiyle belgelenmiştir. (Ergin, 2013, s. 94) (BK Gb-1) *Biti-* kökünden, fiilden isim yapma eki -g ile türetilen *bitig* formu ortaya çıkmış; bu yapı “yazma, yazı” anlamını kazanmıştır (Atalay, 2021, s. 96). Böylece *bitig*, Eski Türkçede eylemin sonucunu adlandıran tipik bir türetme örneğini temsil etmektedir. Aynı zamanda Dîvânu Lügati’t Türk’tе “*bitik*” kelimesi “*bitik (g): muska; afsun, üfrük.*” şeklinde açıklanmaktadır. (Atalay, 2021, s.96)

Bitig formu, Ortak Türkçenin birçok kolunda kullanılmıştır. Eski Türkçe runik yazıtlarda doğrudan БѠХ (*bitig*) biçiminde geçmektedir (Ergin, 2013, s. 60) (KT K-13). Ancak tarihsel süreçte farklı Türk dillerinde çeşitli ses değişimlerine uğramıştır. Başkurtçadaki *бемев* (bitiw) biçimi bu evrimin sonucudur.

Eski Türkçede ilk hecedeki ön damak geniş /i/ sesi, Başkurtçanın fonolojik gelişiminde daralarak /i/ sesine dönmüştür. Bu değişim, Kuzeybatı Türk lehçelerinden Başkurt ve Kazan Tatar Türkçesinin ayırt edici özelliklerinden biridir. Ayrıca, kelime sonundaki -g ünsüzü sızıcılaşarak yarı ünlü /w/ sesine dönüşmüştür. Böylece *bitig* → bitiw dönüşümü gerçekleşmiştir.

Başkurtça bitiw ile Tatarca бүти biçimleri arasındaki farklılık, aynı daralma kuralının farklı yansımalarından kaynaklanır. Başkurtçada ön damak dar ünlü /i/ ortaya çıkarken, Tatarcada geniş yuvarlak ünlü /ö/ sesi daralarak kısa /ü/ sesi gelişmiştir. Söz konusu kelimenin Başkurtçada da “bütüy” varyantı mevcuttur.

“Bitiw” kelimesinin etimolojik yolcuğu özetle şu şekilde gelişmiştir:

E.T. biti- + -g > bitig > bitig > bitiw Bşk.

Sonuç

Amulet kavramının Türk kültüründe tarih boyunca devam etmesi, hem halk inançlarında (evcil hayvanları koruma, nazarlık) hem de edebi miraslarında (destanlar) varlığını sürdürmesi, bu kavramın kültürel bir değer olarak ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. Bu süreç, basit bir kelime sorgusundan, dilbilimsel ve folklorik bir analize uzanarak dil, inanç ve edebiyat arasındaki güçlü bağı ortaya koymaktadır. Bir dilin söz varlığı, o dilin tarihini ve dış etkileri yansıtırken, yerel inançlarını, köklü değerlerini ve dünya görüşünü de gözler önüne sermektedir.

Karşılaştırmalı Türk Lehçeleri sözlüğünde “*amulet*” kelimesi ve Türk lehçelerindeki varyantları şu şekilde verilmiştir:

Türkiye Türkçesi	Azerbaycan Türkçesi	Başkurt Türkçesi	Kazak Türkçesi	Kırgız Türkçesi	Özbek Türkçesi	Tatar Türkçesi	Türkmen Türkçesi	Uygur Türkçesi	Rusça
Muska	Duā	Bitiv, tılsım	Tumar	Tumar	Tumár	Böti, tılsım	Doğā, tumar	Tumar, tılsım	Amulet, talisman

Tablo 1. Karşılaştırmalı Türk Lehçeleri Sözlüğü “*amulet*” kelimesi (Ercilasun, 1992, s.610-611)

Kuzeybatı Türk lehçelerinde varlığını sürdüren “amulet” kelimesi ve ona alternatif olarak kullanan kelimeler, kökenleri ve anlam alanları aşağıdaki gibi özetlenebilir.

Dil/Lehçe	Form	Köken	Anlam
Rusça	Амулет (Amulet)	Latince (Rusçaya Fransızcadan alıntılama)	Muska
Kazak Türkçesi	Тұмар (Tumar)	Arapça (Kazak Türkçesine Farsçadan alıntılama)	Muska
Kırgız Türkçesi	Тумар (Tumar)	Arapça (Kırgız Türkçesine Farsçadan alıntılama)	Muska
Başkurt Türkçesi	Бетей (Bĕtiw) Бөтей (Bŭtiw)	Türkçe	Muska
Tatar Türkçesi	Бөте (Bŭtiw)	Türkçe	Muska

Tablo 2. Kuzeybatı Türk Lehçelerinde “amulet” kelimesi

Kuzeybatı Türk lehçelerinde “amulet” kavramı, farklı etimolojik katmanları ve kültürel yansımalarıyla dikkate değer bir çeşitlilik göstermektedir. Rusça üzerinden modern dönemde dile giren amulet alıntısının yanında, Kazak ve Kırgız Türkçelerinde Arapça-Farsça kökenli tumar, Başkurt ve Kazan Tatar Türkçelerinde ise Türkçe kökenli bĕtiw / bŭtiw biçimlerinin varlığını sürdürmesi, söz konusu inanç unsurunun hem yerli hem de dış kaynaklı unsurlar aracılığıyla dilde yaşatıldığını ortaya koymaktadır. Bu durum, amulet geleneğinin yalnızca bireysel bir korunma aracı değil, aynı zamanda Türk halklarının kültürel belleğinde süreklilik sağlayan bir sembol olduğunu göstermektedir. İslamiyet öncesi döneme ait korunma pratikleri ile İslamî unsurların kaynaşarak söz varlığında karşılık bulması, Türk halk inançlarının senkretik karakterini açık biçimde yansıtmaktadır.

Sonuç olarak, Kuzeybatı Türk lehçelerinde “amulet” kelimesinin farklı biçim ve anlam varyantları, dil-kültür etkileşiminin güçlü bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Bu inceleme, hem çağdaş Türk lehçelerinin söz varlığı çalışmalarına hem de halk inançlarının dil aracılığıyla kültürel sürekliliğini ortaya koyan disiplinlerarası araştırmalara katkı sağlayacağı umulmaktadır.

KAYNAKÇA

- Abdullina, R. R. Vd. (2015-2021). *Tatar Tilinin Anlatmalı Sözlüğü 6 Tomda*, Kazan: Tataristan Fenler Akademisi G. İbrahimov Dil, Edebiyat ve Tarih Enstitüsü.
- Atalay, B. (2021). *Divanü Lûgat-it Türk (Tıpkıbasım)*, TDK.
- Clauson, G. (1972). *An Etymological Dictionary of Pre-thirteenth-century Turkish*. Clarendon Press.
- Dekhoda, A. A. (1931–devam ediyor). *Lughat-nāma-yi Dihkhudā* (طومار maddesi). Tehran University Press. Farsça sözlük.
- Ercilasun, A.B. (1992). *Karşılaştırmalı Türk Lehçeleri Sözlüğü*, Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Ergin, M. (2013). *Orhun Abideleri*, Boğaziçi Yayınları.
- Gültek, V. (2012). *Rusça-Türkçe Sözlük*, Multilingual Yabancı Dil Yayınları.
- Hisamitdinova, F. G. (2011-2018). *Başkurt Tilinin Akademik Hüzüğü 10 Tomda*, Ufa: Zeynep Biyışiva Kitap Neşriyatı.
- Koç, K. vd. (2021). *Kazakça-Türkçe Sözlük*, TDK.
- Öner, M. (2015). *Kazan-Tatar Türkçesi Sözlüğü*, TDK.
- Parlatır, İ. (2014). *Osmanlı Türkçesi Sözlüğü*, Yargı Yayınları.
- Vasmer, M. (1953). *Russisches Etymologisches Wörterbuch*, Heidelberg: Carl Winter Universitätsverlag.
- Yudahin, K. K. (2011). *Kırgız Sözlüğü*, TDK.



XVII.ULUSLARARASI
DÜNYA DİLİ
TÜRKÇE
SEMPOZYUMU

Aziza **KARİBAYEVA***

Türki Tilderindeki Lingvosemiotika Mäseleleri

Аңдатпа

Бұл мақалада лингвосемиотиканың қарастыратын нысаны - таңбалар жүйесі. Ежелгі түркі тайпаларының, рулық таңбаларының келіп шығу тарихынан бастап, қазіргі күнгі қолданысына дейінгі мәселелер төңірегінде сөз болады. Ал лингвосемиотика ғылымының өзі XX ғасырдың 20-30 жылдарында қалыптасқан семиотика ғылымының негізінде қалыптасқан. Ол әртүрлі материалдық белгілерді хабаршы таңба ретінде қолдануды қарастырған. Лингвосемиотикада біздің қарастыратын мақсатымыз түркі тайпалары мен қазақ халқының рулық тайпаларының тарихын зерттеу барысында, таңбалардың шығу тарихы айқындалады. Ол тілдің тарихымен де оның ішінде жазу тарихымен де байланысты қызмет атқарады. Атқаратын қызметі жағынан алғанда сөйлеу тілінде жалпы таңбаларға тән сипаттардың барлығын, оны жалпы таңбалар тобында қараудың керектігін ежелгі заман ойшылдарының өздері де айтқан. Қазіргі күнде тілші ғалымдардың көпшілігі табиғи тілді таңбалық жүйелердің ерекше түріне жатқызады. Түркі ғалымдары арасында табиғи тілді, табиғи жүйе деп тануға қарсылық білдірушілер де бар. Ал лингвосемиотика тұрғысынан қарағанда, тілдік таңба – таңбалардың жалпы теориясы. Таңба – қандай да бір ақпаратты тасымалдаушы сигнал. Түркі халықтарының таңбалары, этникалық тарихи дамуы кезеңінде, қазақ ру - тайпалары өздерінің таңбалары мен ұрандарымен ерекшеленеді. Себебі, рулық тайпалық таңбалардың шығуы туралы, әртүрлі көзқарастар мен пікірлер болады. Түркі халықтарының тарихи бастаулары Орхон – Енисей жазуларындағы 38 әріптік таңбаның 29 қазақ рулары пайдаланған рулық тайпалық таңбаларға ұқсас келеді. Мысалы, дулу-дулат, татабы – табын т.б. Арғы ата-баба тарихын зерттегенімізде, қазіргі шежірелерде кездесетін табындардың негізгі таңбасы «тостаған» болса, оған тағы бір кесіндінің қосылуы, олардың «дулат- албан» бірлестіктеріне қосылғандығын көрсетеді. Ал шөміштің сабына кішкене сызықтың жалғануы, табынның «дулат- албан» одағынан шығып, басқа одаққа кіргенін көрсетеді. Бұл көне түркі дәуіріндегі Алтай-Саян тауларынан шыққан «дулу», «татабы» тайпаларының «дулат» пен «табын» рулары екенін анықтадық. Бұл тайпалардың Жетісу жеріне келуі және Қазақстан жері арқылы Батысқа қарай жөңкі көшкені туралы деректі мәліметтер бар. Тарихи таңбалардың тарихымыз үшін де, тіліміз үшін де құндылығын айқындау, жазба деректерге көз жүгіртіп, ондағы тарихи құбылыстарды нақты анықтау, ғылыми

зерттеу барысында байқалады. Сонымен қатар, таңбалардың тарихи тұрғыдан да, лингвистикалық тұрғыдан да зерттелуі негізінде лингвосемиотика ғылымының дамуына үлкен үлес қосып игі ықпалын тигізері анық.

* Prof. Dr., Sherkhan Murtaza adındaki Uluslararası Taraz Üniversitesi, karibaeva1959@mail.ru



Ғылыми зерттеудің нәтижесі арқылы халықтың сана сезімін оятып, болашақ ұрпақтың санасына таңбалар сыры туралы ұғымды сіңдіруімізге болады. Бұл өз кезегінде халықтың ұлттық жаңғыруына өз ықпалын тигізері сөзсіз.



Кілт сөздер

Лингвосемиотика, Таңбалар Жүйесі, Рулық Таңба, Түркі Тайпасы, Семиотика.

Issues Of Linguistic In Turkish Languages

Abstract

This article examines the object of linguosemiotics – the system of signs. It discusses the history of tribal tamgas (clan marks) of ancient Turkic tribes, from their origins to their contemporary use. The foundation of linguosemiotics is rooted in semiotics, which developed in the 1920s–30s, focusing on the use of material signs as communicative symbols. The aim of linguosemiotics in this context is to clarify the origins of tamgas while studying the history of Turkic tribes and the Kazakh people. Language is closely linked to history, especially to the history of writing. Since spoken language possesses the features of general signs, ancient philosophers emphasized the need to regard it as part of the general system of signs. Today, most linguists classify natural language as a special type of semiotic system, though some Turkic scholars object to defining it as a natural system. From the perspective of linguosemiotics, the linguistic sign is part of the general theory of signs, serving as a signal that transmits information. The signs of Turkic peoples, throughout their ethnical and historical development, distinguished Kazakh tribes by their tamgas and slogans. The origins of these tribal tamgas are subject to different views. Evidence suggests that 29 of the 38 symbols in the Orkhon–Yenisei inscriptions resemble the tribal tamgas of Kazakh clans (e.g., Dulu–Dulat, Tatabi–Tabin). Research indicates that the “Dulu” and “Tatabi” tribes of the ancient Turkic era were in fact the ancestors of the Dulat and Tabin clans. Historical sources record their migration to the Jetisu region and further westward across Kazakhstan. Identifying the value of historical tamgas for both history and language, and clarifying historical phenomena through written sources, becomes evident in the process of scientific inquiry. The study of tamgas from both historical and linguistic perspectives contributes significantly to the development of linguosemiotics and exerts a positive influence. Through these research findings, the national consciousness of the people can be awakened, and future generations can gain awareness of the meaning of tamgas. Ultimately, this will contribute to the national revival of the people.



KEYWORDS

Linguosemiotics, Symbolic System, Clan Mark, Turkic Tribe, Semiotics.

1. Kіpіcne

Лингвосемиотика ғылымы негізінен тілдің таңбалық жүйесін зерттейтін ғылым саласы.

Тілдің таңбалық сипаты – оның негізгі ерекшеліктерінің бірі болып саналады. Тілдің таңбалық сипаты туралы мәселеге философтар мен лингвистер ежелден назар аударып келеді.

Тілдің таңбалық табиғаты Фердинанд де Соссюр мен Бодуэн де Куртенэнің «Жалпы лингвистика курсы» еңбегінде жарыққа шыққаннан бастап, тіл ғылымында кең көлемде қарастырыла бастады. Фердинанд де Соссюр тілді таңбалардың жүйесі деп есептейді. Оны таңбалардың басқа жүйелерімен салыстыра қарайды. (Фердинанд де Соссюр). Оның айтуынша, тіл дегеніміз идеяларды білдіретін таңбалардың жүйесі. Оны мылқаулар үшін жасалған әліппемен, символ тәріздес әдет ғұрыптармен, әскери сигналдармен салыстыра зерттеуге болады. Таңбалар жүйесінің ұғымы қазіргі таңда ғылымда кең өріс алғанын және әртүрлі типтегі таңбалар туралы «лингвосемиотика» ғылымының пайда болғанын айтып өту қажет. Ал ғылыми-зерттеу барысында таңбалық белгілерді қолданудың өрістеуі қазіргі заманда ғылымның маңызды ерекшелігі болып есептеледі.

«Таңба» термині сөздіктерде: біріншіден белгі, ен, мөр мағынасын берсе, ал екіншіден кек, дақ ұғымында қолданылады. Мәселен, қазақ тілінің фразеологиялық сөздігінде: «Тайға таңба басқандай», «таңбасын ойып қалдырды», «өз таңбасы бар» деген тіркестер кездеседі. Мысалы, қазақ ру -тайпаларының әрқайсысының өзіндік таңбалары бар. Ол таңбаларды «символ» деп айта алмаймыз. Біздің таңбалар туралы дүниетанымдық ұғымымыз болмаса, одағы мәліметтің мәнін анықтай алмаймыз.

Көшпелі түркі халықтарында таңба жан -жақты қызмет атқарған. «Таңба» ұғымының бастауы: алғаш рет «өзі ойлап табу», «таңбаны тану» ұғымынан келіп шыққан. Тілдегі таңбалық сипаттың барлығын XIX ғасырдағы көрнекті тіл ғалымдары Ф.Бопп пен В.Гумбольдт та айтқан еді. Сондай-ақ атқаратын қызметі жағынан таңбаларға тән сипаттардың барлығын, жалпы таңбалар тобында қарастырудың қажеттілігін ежелгі заман ойшылдары да айтқан.

Аристотель «ауызекі айтылған сөздер – ойдағы түсініктің символы, ал жазу – сөздің символы» - деген болатын (Аристотель). Мәселен, «күн бейнелі көне таңбаны» Қазақстанның қай өңірінен іздесең де табасың. Өйткені, күн жарығын қасиет тұтқан халықтың киелі ұғымы, бұл біздің халқымыздың ежелден келе жатқан-символы. Қазақтар ертеде көшіп қонып жүрсе де, киіз үйдің есігін күн шығысқа қарай айқара ашқан. Қазірде үйдің есігі күн шығысқа қарай ашылады.

Сондықтан, ежелгі дәуірде түркі халықтары бір нәрсе жайында өз ойын білдіру үшін, немесе біреуге қандай да бір хабар беру үшін, сол хабардың шартты көрсеткіші ретінде әр түрлі материалдық белгілерді қолданған. Ондай шартты белгілер «таңба» деп аталған. Ал, XX ғасырдың 30 жылдарынан бастап, таңбаларды зерттейтін «семиотика» деген ғылым саласы қалыптасты. Теориялық тұрғыдан қарастырғанымызда, «таңба» қандай да бір ақпаратты тасымалдаушы сигнал. Өйткені, «таңба» өзі таңбалайтын әріпті, затты, әрекетті, қарым-қатынасты көрсетеді (А.Карибаева). Мәселен, тіліміздегі алфавит әріп таңбалары арқылы жасалған: А,Б,С,Д,Е т.б. Адамзатқа қажетті заттар: әртүрлі тағамдар, киім- кешек аяқ киім, дүкендер алдында суреттер арқылы бейнеленген, әртүрлі спорттық ойындар әрекеттер арқылы көрсетілген.

Қазіргі кейбір ғалымдар табиғи тілді таңбалық жүйелердің ерекше түріне жатқызады. Дегенмен, «семиотика» туралы математикалық ұғымдағы ой -пікірдегі ғалымдар, белгіні «таңба» деп атайды (М.Айымбетов). Сондықтан, таңбаны «белгі» деп атау лингвистика ғылымында шындыққа жанаспайды.

Себебі, лингвистикалық термин ретінде «белгі» мен «белгілер жүйесі» өте құрамалы процесс. Оны орыс тілінде «знак» деп атайды.

Ал «таңба» деп атау семиотикалық тұрғыдан қарағанда жалпы семиотикалық термин. «Тілдік таңба» деген терминдік тіркесті тіл білімінде лингвосемиотиканың қазақша баламасы ретінде қолданған дұрыс.

Түркі тілдерін зерттеуші белгілі түрколог ғалым В.В.Радлов өзінің ел аузынан жинаған материалында: «Таңбаны Оғызханның баласы және мұрагері Күнхан таратып берген», -деген пікірді айтады (В.В.Радлов).

Ал, А.Левшиннің пікірінше: қырғыздар (қазақтар) таңбалар мен белгілерді монғолдардан алып, Орта Азия ғана емес, Үндістанға дейін таратқан» -дейді (А. Левшин).

Орыс ғалымы И.Казанцевтің пікірінше: «таңбалар мен ұрандарды қырғыздарға яғни қазақтарға Шыңғысхан таратқан»-дейді (И.Казанцев).

Мәселен, Шыңғысханның бектері мен билерге үлестірген тайпалық таңбаларын төмендегі кестеден көруге болады.



1. кесте

№	Бектер мен билер	“Чингизнама дафтари” еңбегіндегі Шыңғысханның бектер мен билерге үлестірген тайпалық таңбалары
1	Буданджаруглы кыят	✂
2	Тамьян би	§
3	Қыпшақ би	Ұ
4	Джурматы би	У
5	Гираят би	У
6	Конгырат би углы Сенгелай	☾
7	Уйшан Майки би	☙
8	Урдадж би	П
9	Муйтан би	У
10	Берджан би	У
11	Боркыт би	У
12	Тяминджар углы Катай	☙
13	Калдар би	☙
14	Салжут би	☙
15	Тимеркотлы би	☙

Ал Алтай түркілерінің ежелгі тарихын зерттеп жүрген Мұрат Аджи болса, түркілердегі + қосынды таңбасының белгісі туралы былай дейді: Ол «тәңірге табыну» кезеңінен бастау алады, яғни б.з.д. IV-III ғасырлардан бастап, б.з.д.VII ғасырға дейін алтайлық түркілер арасында таралған, оны Еуропаға ғұндар апарғанын баяндайды. Түркілердің рулық -тайпалық таңбаларының тарихи бастаулары Орхон - Енисей жазуларындағы 38 әріптік таңбаның жиырма тоғызы қазақ рулары пайдаланған рулық- тайпалық таңбаларға ұқсас, - дейді (М.Аджи).

Сондай-ақ, түркі тайпалары мен халықтарының этникалық құрамын зерттеген ғалымдардың ішінде Н.А.Аристов «Қырғыз қайсақ даласы мен ордасының көрінісін» зерттегенде ол: «мал баққан елдің, халықтың тарихи өмірінің жемісі болып табылады» - дейді.Сонымен қатар, ол «Күлтегін» 732ж түркі тайпаларының хандарының таңбалары бейнеленгендігін және ондай таңбалардың Орхон өзені бойынан табылған тас плиталардан кездесетінін айқын дәлелдеді (Н.А.Аристов).

«Өлке тарихы» атты рубрикамен Германияның Георг Август атындағы Геттинген университетінің философия докторы Йоханнес Реккелдің қатысуымен облыс аймағындағы бірқатар жартас суреттеріне мониторинг және ғылыми-зерттеу жұмыстары жүргізілді. Ол түркі халықтарының тарихы мен мәдениетін зерттеуге маманданған ғалым. Талас жерінде, Ақкөл ауылынан оңтүстікке қарай 17 шақырым жерде орналасқан Кемер петроглифтері, Сарысу ауданы, Ақтоғай ауылынан оңтүстік батысқа қарай 9 шақырым қашықтықтағы Ақтоғай петроглифтері зерттелді.

Облыс аймағында петроглифтер, яғни жартастағы суреттер кеңінен таралған. Олар жайдақ плиталарда соғылған. Петроглифтердің көлемді тобын сол уақытқа тән сюжеттер құрайды.Петоглифтердегі суреттерде, қолын жоғары көтерген ерлердің қосарланған фигуралары, шоқпарлы жауынгерлер, бұқалар мен аңдар бейнеленген.

Сондай-ақ, Қордай, Шу және Іле Алатауларының, Шоқпар, Қотыр, Ақсүйек, Ойжайлау жерлеріндегі Аңырақай петроглифтері зерттелді.

Қола дәуірінің петроглифтері арасынан атқа жегілген арбалар бейнесі көп табылған. Бұлардың басым бөлігі екі дөңгелекті жеңіл аңшылық және әскери арбалар. Оларға ат немесе түйелер жегілген. Бұл көшпелі түркі халықтарының өмірінен сыр шертеді. Мәселен, «Қыз Жібек» фильмінде көргеніміздей Төлегеннің әскери әрі суырып салма (импровизатор ақын жолдасы Шегенің жолда келе жатып, жартасқа қашап жазған жазуы еске түседі. Өйткені, оның дауысы қалың қазақ халқының даласын жаңғыртып кетеді. Ол өзінің қалыңдық іздеп келе жатқанынан тасқа жазып хабар береді. Ежелгі адамдарда «аспан күн арбасы туралы аңыз болған». Мұндай арбалармен аспанда барлық құдайлар жүрген, -деп есептелген. Шоқпарлы жауынгерлер ежелгі

әдебиеттерде жиі айтылады.Ал, шоқпар қасиетті және күшті қару болған.

Петроглифтерді мазмұны мен қызметі жағынан екі үлкен топқа бөлуге болады. Мұнда көрсетілген композициялар мен таңба тектес тау ешкілердің суреттері мен петроглифтердегі аттылар бейнесі, жекпе-жек,аң аулау және көш- қон сценарийлері бейнеленген.Бұл көне түркі тайпаларының жүріп өткен жерлері болуы мүмкін. Себебі, қола дәуіріндегі соғыс сценарийлеріне жататын шоқпар,балта және садақпен қаруланған жаяу әскер шайқастарының бейнесін көрсетеді. Кемер петроглифтері, Ақкөл ауылынан 17,8 км. Оңтүстікте, Қаратау Ақкөл тас жолының сол жағындағы Кемер жерінің, қия беткейіндегі тастарға салынған.Қызыл қоңыр және қара тас беттеріндегі

түйе, нар, жылқы, тау ешкі, балық, жылан т.б. бедерленген. Бұл ескерткіштер туралы ғылыми топ жартастағы суреттердің қазіргі жағдайымен танысып, тарихи -мәдени маңызын талқылады (Ақ жол).

Бұл жұмыстарды көне ескерткіштерді сақтау, оларды ғылыми тұрғыдан тану және халықаралық ғылыми қауымдастыққа кеңінен таныстыру бағытындағы маңызды қадам болып табылады,- деген тұжырымға келді.

Негізгі бөлім.

Түркі халықтарының этникалық тарихи дамуы кезеңінде, қазақ ру- тайпалары өздерінің таңбаларымен және ұрандарымен ерекшеленеді. Сондықтан, М. Қашғаридың еңбектерін оқымай тұрып, тұжырымды пікір айтудың өзі қиын.

Ол өзінің «Диуани лұғат-ат -түрік» атты сөздігінде, өзіне жақсы таныс оғұз тайпасындағы жиырма екі рудың таңбасын нақты көрсеткен: бешенек, қыпшақ, оғыз, башғырт, басмыл, татар, ұйғыр, шігіл, тохсы, йағма, таңғұт, хытай, табғаш, тайпаларын картада нақты сызып көрсеткен (М.Қашғарий).

Бұлардың ішінде қазіргі таңда тайпалық одақтан рулық атауға және ұлттық ерекшелікке ие болғандары да бар. Мәселен, қыпшақ ру атауы болса, башғұрт, татар, ұйғыр тайпалары кейінгі дәуірде де өз атауларын ұлттық атау ретінде сақтап қалған.

М.Қашғарийдың көрсеткен кестесіне үңілсек, ол оғұз тайпасының таңбасы мен қазақ тайпасының таңбасы арасындағы таңбалардың бір-біріне жақындығын дәлелдеп көрсетеді. Мәселен, оғұздардың «Қынық» тайпасының таңбасы қазақтың «Садыр, матай» руларының таңбасымен ұқсастықтарын, оғұздардың «Қайық» тайпасымен қазақтың

«Қаңлы, ысты, тілік» руларының таңбасымен ұқсастығын, оғұздың «Байүндір» тайпасымен қарақалпақ пен қазақтың «Қоңырат, сарыүйсін, балталы, керей» руларының ұқсастығын көрдік.

Оғұздың «Салғұр» тайпасымен қазақтардағы «адай, алшын» руларының таңбасының бірдей екенін байқадық. Оғұздың «Авшар» тайпасымен Қазақтың

«Есентемір» тайпасының таңбасы ұқсас келеді. Оғұздың «Бектілі» тайпасының таңбасымен қазақтың «Шөмекей» руының таңбасы, оғұздың «Йазғыр» тайпасы мен қазақтың «Алтын, төртқара» руының таңбасы, оғұздың «Ігдір» тайпасымен, қазақтың

«Таз, жаппас» таңбасының ұқсастығы, оғұздың «Тұтыртқы» тайпасымен қазақтың «Шөмекей, беріш, найман» таңбасының ұқсастықтарын байқадық.

Осындай деректерді жылқыларға таңбалар салу тәртібін зерттеген қазақстандық шығыстанушы ғалым Ю.А.Зуевтің ғылыми пікірлерінен білеміз (Ю.А.Зуев).

Ол Махмуд Қашғарийдің және Рашид ад-Диннің кезіндегі рулық таңбаларды, кейінгі кезеңдегі түркі және монғол тайпаларының таңбаларымен салыстыра қарағанын көреміз.

Рашид ад-Диннің «Жылнамалар жинағы» еңбегіндегі оғұз тайпаларының таңбаларын төмендегі кестеден көруімізге болады.

2- кесте

№	Оғыз тайпалары	Тайпалар таңбалары
1	Кайи	141
2	Баят	Ф
3	Ал-караули	Λ
4	Кара-уйли	2
5	Язер	Ф
6	Дукер	2
7	Дордирга	2
8	Япарлы	П
9	Аушар	Х
10	Кызык	Х
11	Бек-Дели	1
12	Каркын	2
13	Баяндур	Р
14	Бичинэ	Т
15	Джаулдур	2
16	Чибни	Т
17	Салор (Салыр)	2
18	Имур	2
19	Алаюнтли	П
20	Уркиз	0333
21	Бекдир	П
22	Букдуз	2
23	Йива	2
24	Кынык	↑



Ғалым осы пікірінде бұл таңбаларды зерттеп-зерделеу Орта Азия халықтарының этногенезін зерттеуге аса құнды материалдар береді, -деп жазған еді (Рашид ад-Дин).

Қазақтың түрколог ғалымы С.Аманжоловтың пікірінше қазақ халқы көптеген тайпалардан құралған.Мысалы, қыпшақ,қоңырат,қаңлы,алшын, найман,ошақты, шеркеш, жағалбайлы, бағаналы, бекболат, шапырашты, сіргелі,есентемір,шөмекей,ж алайыр,тарақты, шанышқылы, дулат, арғын,балталы, уақ, қаракерей, сарыүйсін, адай, матай,қаракесек, керей т.б. Бұл ортағасыр деректерінде көрсетілген қазақтың негізін құраған тайпалар екендігі анықталды (С.Аманжолов).

Мәселен, XV-XVI ғғ.Дешті Қыпшақтағы қазақ тайпаларының атауларымен өзге түркі тайпаларының атауларын этникалық тұрғыдан салыстыра зерттеу – бұл іргелі тайпаларды айқындауға мүмкіндік береді.

Мысалы, башқұрт және қазақ табындарының таңбаларындағы ортақ ұқсастықтар,орыс ғалымдары (Р.Г.Кузеев, Н.Гродеков) еңбектерінде берілген қазақтың табындарының О дөңгелектермен оған жапсырылған І әліп таңбасын байқаймыз.

Мәселен, қазақтың белгілі этнограф ғалымдары (М.Мұқанов пен В.Востров) табынның рулық таңбасына байланысты мынадай тұжырымдар айтқан. Табындардың таңба белгілері әртүрлі болып келеді. Жалпы ру таңбасы О тостаған. Сонымен қатар О--- шөміш, «шөмішті табын» тармағында кездеседі.Ал шөміш О--- пен Ш тарақ, «тарақты табын» тармағында кездессе, ал басқа табындарда І әліп таңбалары бар. Бұл таңбалар

«Табын» шежіресінде де кездеседі.

Рулардың таңбаларын салыстыру, ұлы жүздегі дулаттарға әкеліп тіреледі.

Өйткені, олардағы жалпы тайпалық таңба дәл осындай көрінеді. Мәселен, О тостаған және О--- шөміш таңбалары дулаттардың кейбір руларының таңбаларынан, яғни Албан тайпасының таңбасынан еш айырмасы жоқ.Яғни табын руын ұлы жүзден шыққан деп жорамалдауға болады, - дейді (Х.Арғынбаев). Бұл пікірге дәлел ретінде табын руындағы

ру басы «бозым» нан тарайды.Сондай ақ , албан тайпасында да «бозым» руы бар екенін байқаймыз.

Сондықтан, таңбаларды лингвосемиотикалық тұрғыдан зерттейтін болсақ,

олардың таңбаларын салыстыра зерттегенімізде І (көсеу) таңбасы «қаңлы» тайпасының таңбасына, Ш (тарақ) таңбасы ұлы жүздегі «жалайыр» тайпасының

таңбасына ұқсайды. Өйткені, Ш тарақ таңбасының «жалайыр» тайпасынан шыққандығы («Табын» шежіресінде) де көрсетіледі.

Тарихи таңбалардың тарихымыз үшін құндылығын айқындау, жазба деректерге көз жүгіртіп, ондағы тарихи құбылыстарды нақты айқындау кезеңінде байқалады. Мәселен, монғол шапқыншылығы кезеңінде ұлы жүз тайпаларының кейбір руларының батысқа жылжып, «табындарға қосылып, олардың ру атын қабылдап, оларға өз таңбаларын берген», деген ғылыми тұжырымдар дұрыс сияқты. Өйткені, Қазыбек Тауасарұлының еңбегінде берілген деректерге назар аударсақ, біздің «асылдар» батыста табын, тама руларына қосылып «табын» аталып кеткен дейді (Қ.Тауасарұлы).

Мәселен, «Табын» шежіресінде, Нәдір ата ұрпақтарын былай таратады: Шөмішті

Табыннан -Бозым. Бозымнан – Асан, Асаннан – Қайырқожа (Қаражон)... осы негізгі рулардың жиынтығы Үш Қаражон баласы аталады.

Алтын Орда мемлекеті құлағаннан кейін, Батыста Доңызтауда ту тіккен Үш Табын руының басын қосып, «Табын мемлекеті» құрылған.

Таңбаларға назар аударсақ, І әліп немесе шылбыр аталатын рулық таңбалардың «қаңлы» тайпасында, башқұрттың «қалсер табын», «дубан табын» атты руларында кездеседі. Кезінде түркі тайпалары арасында «Қаңлы мемлекеті» құрылған.

Сондай-ақ Н.Аристов, М.Тынышбаев, С.Аманжолов сияқты ұлы ғалымдар, негізгі тайпалар одағынан бөлініп шыққандағы рулардың таңбалық белгілеріне басқа одақтарға кіргенде, қосымша таяқша белгілер жалғанып отырады, - деген пікірлерді айтқан еді. Мұны ертедегі «дулу» тайпасының таңбалық белгілеріндегі өзгерістерден байқаймыз. Мәселен,

«дулу» тайпасының одағына белгілі бір кезеңде енген, табын, арғын, рамадан, терістаңбалы табын, албан, суан, кердері, т.б. дулаттың таңбасын қабылдағанын, кейін басқа тайпалар одағына қосылған кезде, таңбаларын қосымша белгілермен өзгерткендерін, тіпті жаңа таңбалар қабылдағанын айқындаймыз (М.Тынышбаев).

Нақты салыстырмалы әдіспен зерттеу жүргізген түрколог-ғалым С.Аманжолов ру - тайпалар ішінде: ыстының, тіліктің, ойықтың - қаңлы одағына керейттің, таманың – қыпшақ одағына, ноғайлардың, маңғыт және саңғыт руларының - қоңырат одағына мүше болғандығы туралы қорытындылар жасаған еді. Көптеген ғасырлар бойына созылған күрделі тарихи даму барысында, көшпелі қазақ руларының тайпалық одақтардағы орнын ауыстырып отыруға тура келді. Бұл біздің ұлтымыздың адамзат тарихындағы ұлы жеңісі еді. Ал рулық тайпалық таңбалар, әрбір рулар мен тайпалардың өзара қалай біріккендігін анықтауға мүмкіндік туғызады (С.Аманжолов).

Махмут Қашғарийға дейінгі татабылар өмір сүрген кезде VIII-IX ғғ. «тат» сөзі түріктерге бағыныштыларға қолданылған. Егерде «тат» сөзінің ұғымын тәуелді, бағынышты,

табынушы - деп түсінсек, «татабы» этнонимін «табындарға бағыныштылар» - деп түсінуге болады. Яғни, татабылар деген тайпалар Үштабын өзені бойын мекендеген Табындарға бағыныштылар болып шығады. (М.Қашғарий)

Рашид-ад-диннің айтуынша Ушкун лук Тэнгрим таулары аралығында он өзен бойларын мекендеген Он Орхон деп те аталатын, он өзеннің сегізіншісі Үш Табын - деп аталады (Рашид-ад-Дин). Осы атаудың өзі түркілердің үш ру тармақтарының осы өзен бойына орналасқаннан соң, Үш Табын деп атала бастағандарын аңғартса керек.

Ал, дербес таңбалық белгілеріне қарай Сәрсен Аманжолов қазақ халқын 9 тайпалар одағынан, 26 негізгі тайпалардан және көптеген рулар мен аталардан таратады. Оның пікірінше, 26 тайпаны қазақтың үш жүзіне бөлгенде, олардың 9 ұлы жүзге, 14 орта жүзге 3

кіші жүзге жатады. Сонымен қатар, ғалым бұл мәліметтің толық емес екендігін, өзі де мойындаған еді. (С.Аманжолов).



Себебі, кейбір тайпалар рулық таңбалары белгісіз болғандықтан, назардан тыс қалып келді дейді. Сондықтан, ғалымның бұл пікірін ескермеуге болмайды. Өйткені, Қазақстанның барлық бұрышында отыздан асқан жастар өздерінің шығу тегін, руының, тайпасының, тайпалық одағының шежірелерін біледі. Ал әкесіз өскен ұлдар мен қыздар ғана білмеуі мүмкін. Себебі, оны анасы үйретпесе, басқа үйрететін туыстары болмаса, олар шежіре мен шыққан тегіне мүлдем бас ауыртпайды. Сондықтан, тарихшыларымыз бен этнографтарымыз бұл мәселені зерттеген жоқ деп есептейміз. Интернациональдық рухта тәрбиеленген ұрпақтарымыз, өзінің тайпалық және рулық шежірелерін білмей өсті және ұмыта бастады.

Рулық және тайпалық таңбалар әрбір рулар мен тайпалардың өткен жолын ғана емес, олардың өзара қалай біріккендерін айқындауға жол ашады. Мәселен, М.Қашғарий

«Диуани лұғат ит-түрік» еңбегіндегі оғұз тайпаларының таңбаларын мынадай кесте арқылы көрсетеді.

(М.Қашғарий)

3-кесте

№	Оғыз тайпалары	Тайпалар таңбалары
1	Қынық-қынықтар	𐰇 (малдарының таңбасы)
2	Қайығ-қайық	IVI
3	Байүндүр-байүндүр	𐰇
4	Ыва-иба (ныва-йыба)	И
5	Салғұр-салғұр	𐰇
6	Афшар-афшар	𐰇
7	Бектілі-бектілі	𐰇
8	Бүгдүз-бүгдүз	𐰇
9	Байат-байат	𐰇
10	Иазғыр-иазғыр	𐰇
11	Еймүр	𐰇
12	Қара бөлік	𐰇
13	Алка бөлік	𐰇
14	Ізгір	𐰇
15	Үрегір (йүрегір)	𐰇
16	Тұтырка	𐰇
17	Ұлай-ұндығ	𐰇
18	Түгер	𐰇
19	Бешенек	𐰇
20	Жұвалдар	𐰇
21	Жерпі-жепі	𐰇
22	Жаруқлығ (саны аз)	таңбалары беймәлім

Таңба – адамзат тарихында айрықша орын алады. Халқымыз сонау көне заманнан бері алуан түрлі таңбаларды пайдаланып келген. Өмір өзгерген сайын, олардың кейбіреулері өзінің бұрынғы мағынасынан айырылып, ескіріп, қолданыстан шығып кетеді. Солардың бірі ру-тайпалардың таңбалары. Алғашқы адамдар өздерінің жүрген жолдарын, істеген істерін, барған бағытын таңбалайтын болған.

Қазіргі қазақ шежіресін зерттеп жүрген З. Сәдібеков табындардың үш рудан бірігу тарихын былайша көрсетеді: Табынның ұраны «Тостаған», «Серке». Ал таңбасы « / » көсеу,

«Ш» тарақ, «О----» шөміш, «О» тостаған. Бұл Табын бір-біріне жақын деген мағынаны береді..

Ол Жалайыр, Албан, Қаңлы тайпаларынан бір кезде бөлініп барып біріккен ру. Сондықтан әр тармақ өздерінің таңбасын сақтап қалып, ұран астында одақ құрған. Ал олар халық аузындағы шежіреде таңбасына қарай, «тарақты», «шөмішті», «көсеулі» болып бөлінеді (Сәдібеков, 1994).

Демек, табындардың үш рудан құралған жүйесі, кейінгі дәуірге дейін дәстүрлі түрде жалғасып келуі мүмкін. Бұған рулық таңбалардың үш түрлі болуы да куә болады. Табындардың ежелгі шығу тегін рулық таңбалар негізінде зерттеген ғалым Н.А. Аристовтың осы мәселені салыстырмалы түрде қарастыра келіп, табындарда кездесетін «тарақ» таңбасының Жалайырларда, Орта жүздің «тарақты» тайпасында, Тамаларда және Шыңғыс тұқымынан тараған төрелерде кездесетініне көз жеткізген (Н.А. Аристов).

Сондай ақ ол Казанцевтің, Левшиннің, Мейердің, Потаниннің және Харузиннің еңбектерін талдау негізінде кездестірген. Бұл тайпалармен табындар Монғолия территориясында көшіп қонып жүрген тұста қоян қолтық көршілес болып, ортақ рулық таңбаны пайдаланған деп айтуға негіз бар. тарақ таңбасы сол кезеңнің ескерткіші болса керек. Қалай десекте, табындардың бір бөлігінің тарақ таңбасын жалайырлардан қабылдағандары айқын көрінеді.

Ал, Орхон өзеніне құятын Үш табын өзені, кейініректе Гурбан Тамир аталған. Үш табын өзені атының өзгеруі, оның бойын мекендеген табын руларының бұл аймақта көп тұрақтамай, батысқа қарай жылжуға мәжбүр болуынан болса керек.

Табындардың қозғалу жолдары Алтайдағы Табын Богда Ола тауы арқылы өткен және осы тау төңірегінде табындар біраз мекендеген деуге болады. Себебі, табындар мекендеген ежелгі аймақ қатарына осы маңдағы Табун Тологой тау қыртыстары да жатады деп ойлаймыз.

XIX ғасырдағы Сібірдің тарихшысы Доржи Банзаровтың деректеріне үңілсек, оның Үш Табын өзені туралы оның атының өзгеруі және кейін Гурбан Тамир аталып Орхон өзеніне құятын өзен екені анықталып отыр (Банзаров Д. 1955).

Үш Табындар мекендеген Орхон аймағы түрік және монғол руларына тола болды, дейді Рашид ад Дин. Ұйғыр руларынан басқа да бұл өлкеде 122 тайпаның өмір сүріп, көшіп қонып жүргендерін атап көрсетеді (Рашид ад Дин 1952).



Ал, табындардың Алтай арылы Жетісуға өткендерінің белгісі, Құлынды жазығының солтүстігінде «Табындар» деген елді мекен сақталып қалған. Бұл тарихтың көне ізі деп ойлаймыз. Табын Богдо ола тауларын мекендеген табындар осы тұста солармен бірге Жетісу өлкесіне қоныс аударған болса керек.

Кейінгі кезеңдерде таңба малға, жылқыға, түйеге салынатын болған. Ал қазақтың ру таңбалары дөңгелек пен таяқшадан басталады Сонымен, рудың меншігі ерекшеленетін болған.

Біздің пікірімізше таңба-рулық меншік белгісі. Өйткені, малға таңба салынады, оны қазақ халқы «ен» деп атайды. Ал рулық «белгі» бұл рулық таңба болып есептеледі.

Біздің негізгі зерттеу жұмысымыз түркі тілдеріндегі рулық-тайпалық таңбаларды бір ізге салу, оны терең зерттеп, жұртшылыққа ұсыну. Лингвосемиотика ғылымының негізін қалыптастырып, жан-жақты дамытып, оның актуалды мәселелерін шешу болып табылады.

Қорытынды

Ойымызды түйіндей келе айтарымыз, Махмұт Қашқарийдың сөзімен аяқтасақ,- деген ойдамын. Ол түркі тілін зерттеп ғана қоймай, өзінен-өзгелерге де «түркі тілін үйреніңдер, себебі олардың үстемдігі мен билеп төстеушілігі ұзаққа созылады»-деген ұран қалдырған. М.Қашғарийдың пайымдауынша, түркілерге жақын болу үшін, ең негізгі жол- олардың тілдерінде сөйлеу,- дейді.

Өйткені, таңбаларды ең алғаш рет түркі тілінде зерттеген энциклопедист ғалым М.Қашғарий болатын. Сондықтан, түркі тілдерін зерттеуде М.Қашғарийдың орны ерекше. Түркі тілдес халықтардың өмірі мен рухани дүниесін, ру тайпалардың алыс жақындығын, таңбалар арқылы салыстыра зерттеп, халықтардың қалай, қайда орналасқаны жөнінде мәлімет беретін үлкен энциклопедия тәріздес артына өшпестей мұра қалдырған.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

- Аджи, М. (2004). Европа, тюрки, Великая степь. Москва.
- Аманжолов, С. (1959). Вопросы диалектологии и истории казахского языка (Ч. 1, с. 12–16). Алматы.
- Арғынбаев, Х. (2000). Қазақ шежіресі хақында (386–387-бб.). Алматы: Атамұра.
- Аристов, Н. А. (1896). Заметки об этническом составе тюркских племён и народностей и сведения об их численности. Живая старина, III–IV, 413.
- Ахметзянов, М. (1991). Ногайская Орда и её роль в этнической истории татар. Идеал, 34–35.
- Айымбетов, М. К. (2014). Семиотика. Нукус.
- Ақ жол – Ақпарат. (2025, 31 шілде). Жартастағы бейнелер не айтқысы келеді? Тараз: Ақ жол.
- Банзаров, Д. (1955). Собрание сочинений. Москва.
- Гродеков, Н. И. (1889). Киргизы и каракиргизы Сыр-Дарьинской области (Т. 1, с. 4). Ташкент.
- Казанцев, И. (1867). Описание киргиз-кайсаков (с. 213). Санкт-Петербург.
- Карибаева, А. У. (2025). Стилистика: Поэтика. Риторика.
- Карибаева, А. У., & Турганбаева, П. (2024). Лингвосемиотика. Тараз.
- Кузеев, Р. Г. (т.у.). Происхождение башкирского народа: Этнический состав, история расселения (с. 466).
- Қашқарий, М. (1998). Түрік тілінің сөздігі (85–87-бб.). Алматы.
- Левшин, А. И. (1996). Описание киргиз-кайсацких орд и степей (с. 513). Алматы: Санат.
- Радлов, В. В. (1905). Опыт словаря тюркских наречий (с. 173). Санкт-Петербург.
- Рашид ад-Дин. (1952). Сборник летописей (Т. 1, кн. 1, с. 86–90). Москва–Ленинград.
- Сәдібеков, З. (1994). Қазақ шежіресі (122-б.). Ташкент.
- Тауасарұлы, Қ. (1993). Түп-тұқианнан өзіме шейін (419-б.). Алматы.
- Ф. Бопп, & В. Гумбольдт. (2000). В Лингвистикалық түсіндірме сөздік. Алматы: Сөздік Словарь.
- Фердинанд де Соссюр, & Бодуэн де Куртенэ. (2000). В Лингвистикалық түсіндірме сөздік. Алматы: Сөздік Словарь.

XVII.ULUSLARARASI
DÜNYA DİLİ
TÜRKÇE
SEMPOZYUMU

Baba **MUHARREMLİ***

Türk Dillerinin Ortak Kök Kelimeleri

Özet

Gelecekte Türk dilleri arasında ortak bir iletişim dili oluşturmak için genetik birliği koruyan kök kelimelerin incelenmesine büyük ihtiyaç vardır. Amacımız, Türk dillerinin akrabalığını belirleyen temel dil unsurlarından olan kök morfemleri incelemek ve onların kökenbilim açısından önemini tespit etmektir. Kök morfemlerin fono-semantik ve morfonolojik gelişim tarihinin izlenmesi, istenilen Türk diline ait kelimelerin ilkörnek ve arşetipleri hakkında tam bir kavrayış oluşturur. Şu ana kadar Türk dillerinin kök kelimeleriyle ilgili etimolojik sözlükler dikkate alınmazsa, sistemli ve genelleyici yönde araştırmalar az yapılmıştır. Türk dillerinin genel, mükemmel bir etimolojik sözlüğü hazırlanmadığı için, Türk kelime köklerinin ilk örnekleriyle ilgili yapılan araştırmalarda bazı eksiklikler, «boşluklar» bulunmaktadır. Sadece ayrı ayrı Türk dillerinin (Azerbaycan, Kazak, Kırgız, Türk) kök kelimeleri incelenmiş, Türk kelime köklerinin genel gelişim yönleri tam olarak belirlenmemiş, Türk kelime kökleri birbiriyle bağlantılı şekilde karşılaştırmalı-tipolojik araştırmalara celpedilmemiştir. Bu açıdan da, Türkoloji alanında yeni rekonstrüksiyonlara, etimolojik araştırmalara büyük ihtiyaç vardır. Türk dillerinin ilk kelime köklerinin yapısı, morfonolojisi ve fono-semantik özelliklerinin incelenmesi, dilin en eski gelişim aşamalarını belirlemeye olanak sağlıyor, çünkü kök morfemler, eski Türkçenin sözlük yapısının izlerini yansıtır. Kök kelimelerin incelenmesi, dilin ilkel manzarası, sesbilgisel ve söz varlığının katmanları hakkında fikir oluşturur. Türk dillerinin kök kelimelerini dilbilgisel sınıflandırma temelinde ele alırsak, isim, fiil ve zamir kökleri daha fazla yer tutar. Bu da sebepsiz değildir, çünkü isim, fiil ve zamir kökleri diğer dilbilgisel birimlerle karşılaştırıldığında daha eskiye dayanmaktadır. Türk kelime köklerindeki varyantlık, sonradan yeni köklerin ortaya çıkması ve oluşumu için temel kaynak olmuştur. İlk kelime köklerinde yeni alomorfların ortaya çıkması, sesbilgisel farklılıklar ve değişimler, kelime oluşumuna yol açmıştır. Kök morfemlerin incelenmesi, aynı zamanda ilkel kelime oluşturma süreçlerinin araştırılmasında da büyük önem taşır. Eski dönemde kök kelimelerde türetimsel süreçler olarak sesbilimsel ve biçimbilimsel yöntemler baskın olmuş, ek eklenmeden önceki aşamada yeni kelime köklerinin oluşumunda fonomorfolojik araçlar öncü rol oynamıştır.



**ANAHTAR
KELİMELER**

Türk, Kök, Ortak, Biçimbirim, İlkel.

* Prof. Dr., Azerbaycan Milli Bilimler Akademisi Nesimi adına Dilcilik Enstitüsü, baba_magerramli@mail.ru



Common Root Words In Turkic Languages

Abstract

In order to create a common language of communication among Turkic languages in the future, there is a great need to study root words that preserve genetic unity. Our goal is to study root morphemes, which are the main linguistic elements that determine the kinship of Turkic languages. Tracing the history of phonosemantic and morphological development of root morphemes creates a complete idea of the preforms and archetypes of words belonging to any Turkic language. So far, apart from etymological dictionaries, few systematic, generalizing studies have been conducted on the root words of Turkic languages. Since a general, perfect etymological dictionary of Turkic languages has not been prepared, there are certain shortcomings, "gaps" in the research conducted on the preforms of Turkic word roots. Only the root words of individual Turkic languages (Azerbaijani, Kazakh, Kyrgyz, Turkish) have been studied, the general development directions of Turkic word roots have not been fully determined, and Turkic word roots have not been involved in comprehensive comparative-typological research. Therefore, there is a great need for new reconstructions and etymological research in Turkology. The study of the structure, morphological and phonosemantic features of the original word roots of the Turkic languages allows us to identify the oldest stages of language development, since root morphemes reflect traces of the vocabulary of the Proto-Turkic language. The study of root words creates an idea of the initial landscape of the language, its phonetic and lexical layers. If we classify the root words of the Turkic languages on the basis of parts of speech, noun, verb and pronoun roots are more numerous. This is not without reason, because noun, verb and pronoun roots are older than other parts of speech. The variation in Turkic word roots later has been the main source for the emergence and formation of new roots. The creation of new allomorphs in the original word roots, phonetic differences, and variation resulted in word formation. The study of root morphemes is also of great importance for the study of the processes of original word formation. In ancient times, phonological and morphological methods, such as the derivational process, dominated root words. In the stage before suffixation, phonological means played a leading role in the formation of new word roots.



KEYWORDS

Turkic, Root, Common, Morpheme, Original.



Çağdaş Türk dilleri zaman zaman farklı dillerle temasda olsa da, kendi ortak söz hazinesini mahafaza ede bilmiştir. Ortak söz hazinesi Türk dillerinin akrabalığını kanıtlayan en mühim dil olgularıdır. Türk dillerinde kök kelimelerin ilkin yapısı V (ünlü), CVC (ünsüz+ünlü+ünsüz), CV (ünsüz+ünlü), VC (ünlü+ ünsüz) tiplerine, yani tekhecelilik modeline dayanıyor. Türk dillerinin kök kelimelerini köken bakımından ikiye ayırmak mümkün: nostratik kökler ve halis Türk kökleri. Nostratik kökler tipoloji yönünden farklı dillerde izlenen ortak kelime kökleridir. Halis Türk kelimeleri ise yalnız Türk dillerinin yazılı kaynaklarında ve günümüzde muhafaza edilen ortak köklerdir. Türk söz kökleri dilin amorflik evresinden bitişken yapıya doğru geçiş sürecinde fonosemantik ayrılmalara, morfoloji ve morfonoloji değişimlere uğramıştır. Söz konusu gelişim sürecinde bazı kelime kökleri bağımsızlığını korumuş, diğerleri ise asemantikleşmiş, ölü köklere dönüşmüştür. Bir Türk dilinde arkaikleşen, taslasan, ölü köke dönüşen söz diğer bir Türk dili ve ya ağzında kendi bağımsızlığını korumuştur. Yani bir Türk dili için eşzamanlılık bakımından basit sayılan herhangi bir kelime diğer Türk dili için türemiştir. Türk kelime köklerinin gelişiminin bir kaç evreden geçtiği kanıtlanmıştır. İlkel tekheceli kökler bazen bir kaç defa taşlaşma, birleşme-erime (fusion) sürecine uğramıştır. Türk kelime kökünün oluşum ve gelişim mekanizmasının çizelgesi günümüz dilbiliminde kelimenin morfolojik ve sesbilimsel yapısının nasıl geliştiğini yorumlamaya olanak sağlıyor. Türk kelime kökleri için karakteristik olan çeşitlilik sonradan yeni köklerin üretimi ve oluşumu için ana kaynağa dönüşmüştür. Kelime kökleri alomorfları söz yapımına neden olmuştur. Yani eski Türk kelime köklerinde sesbilimsel farklılık birçok durumda anlam farklılığı ile sonuçlanmıştır. Kök morfemlerin araştırılması aynı zamanda ilkel kelime yapımı sürecinin öğrenimi açısından da oldukça önemlidir.

Türk dillerinde kelime köklerinin etimolojik analizini bir bütün halinde gerçekleştirmek için Türk dillerindeki kaynak ve olgular yeterli değil. Akriba olmayan dillerde mevcut analogi dil olgularından yararlanmak gerek. İlk kelime köklerinin yeni oluştuğu çağda dilde polisintetiklik, eşseslilik olayları daha karakterikti. Köklerde anlamsal gelişim genellikle somutluktan soyutluğa doğru gerçekleşmiştir. Bunun nedeni ise insan bilincinde soyut kavramların sonradan oluşmasıdır. Türk dillerinde taşlaşmış, kök+ek kaynaşmasına maruz kalmış VC (ünlü+ünsüz) yapıli kök morfemlerin birçoğu diğer kelimelerin içinde korunmuştur. Örneğin, *arık* sıfatının kökü *ar-* "yorulmak, zayıflamak" fiildir. Bu kök, Kumuk dilindeki *arimag*, Başkurt dilindeki *aru*, Tatar dilindeki *aru-*, Nogay dilindeki *aruv-* "yorulmak, zayıflamak" anlamındaki kelimelerde muhafaza edilmiştir. Çağdaş Tuva dilinde ise *arık* kelimesinin kökü olan *ar-* ("zayıflamak") fiili bağımsızlığını korumuştur (Татаринцев, 2000, 124). Azerbaycan Türkçesindeki *yalan*, *allanmak*, *aldatmak* kelimelerinde taşlaşmış *al* "hile" kelimesi Çağdaş Uygur Türkçesinde bağımsızlığını korumuştur. Türk dillerinin benzer dil olgularını karşılaştırdığımızda, VC (ünlü + ünsüz) yapısına sahip kök morfemlerin bir grubunun fonomorfolojik gelişiminin, ön ses pozisyonunda (anlautta) protezik (başlatıcı) seslerin ortaya çıkması ile sonuçlandığını görmekteyiz. Örneğin, Kırgız Türkçesindeki *ar-*, Uygur Türkçesindeki *har-* "yorulmak" fiilleri bu duruma örnek teşkil etmektedir. Pek çok VC (ünlü + ünsüz) yapıli kök morfemin tarihsel olarak asemantikleştirilmiş (anlamsal içeriğini yitirmiş) olduğunu, Türk dillerindeki analogik (benzer) verilerin karşılaştırılmasıyla tespit etmek mümkündür. Örneğin, Eski Türkçede *ög* kökü "anne" anlamında kullanılmıştır. Bu kök, Çağdaş Uygur Türkçesindeki *ögiç* "anne" ve Azerbaycan Türkçesindeki *ögey* "üvey" kelimelerinde taşlaşmış biçimde korunmuştur.

Bazı mekan anlamlı kök kelimelere göz atalım:

Ta “yükseklik” kökü. Bu kökten türeyen sözcüklerden biri *tağ // dağ* morfemidir. Yani Türk dillerinde bazı tek heceli kelimelere ilk kök olarak bakılamaz. *Dağ // tağ* biçimi, fonosemantik gelişimsüreci sonucunda çeşitli modifikasyonlara (yani biçimsel değişikliklere) uğramıştır. Örneğin: Özbek Türkçesinde *toğ*, Nogay, Karaçay, Kumuk Türkçelerinde *tav*, Kırgızcada *too*, Uygurcada *ta:ğ*, Hakasçada *tağ*, Çuvaşçada *täv // tu*, Yakutçada *tia*, Karaçay-Balkar Türkçesinde *tuv // tau*, Karakalpakçada *daa*, Kazak, Tatar, Başkurt, Karakalpak Türkçelerinde *tau*, Türkiye Türkçesinde *dağ*, Altay Türkçesinde *tuu // tau*, Türkmencede *da:ğ // da:g*, Tuvaca *dağ*, Şorca *tag*, Sibiryta Tatarcasında *tau* (Севортян, 1980, 118), Teleut Türkçesinde *tuu* “dağ”, Uygur ağızlarında *tağ*. Muharrem Ergin bu bağlamda şu bilgiyi verir: “Orhun yazıtlarında *dağ* kelimesi *ta* biçiminde geçmektedir” (Ergin, 1975, 130). Bu da gösteriyor ki, *dağ* sözcüğünün kökü, Eski Türk yazılı anıtlarında korunan, *ta*- morfemidir. Sözcüğün sonundaki *-ğ* unsuru ise artık işlevini yitirmiş ve taşlaşmış bir yapım eki niteliği taşımaktadır. Tuva etimoloğu B.İ.Tatarintsev de *dağ* kelimesini *da – g ~ ta – g* yapılarına ayırmakta ve *da*- kökünü “yukarı çıkmak” anlamında değerlendirmektedir (Татаринцев, 2000, 35). Her ne kadar bu sözcük Türk dillerinin çoğunda “dağ” kavramını ifade etse de, bazı Türk dillerinde “orman” anlamında da kullanılmaktadır. Örneğin: Yakutçada *tia* “orman, dağlık alandaki orman”, Kırım Tatarcasında *dag* “dağ” ve aynı zamanda “orman”, Türkiye Türkçesi ağızlarında *dağ* “sık ormanlık alan”, Gagavuzca *daa* “orman”, Dolgan Türkçesinde *tia* “tundra, orman” anlamlarına gelmektedir.

Çağdaş Türk dillerinde *baba, anne//ana, ata, ağa//aka, aba//apa, kardeş//karındaş, dede, tay//day* gibi akrabalık isimleri ortaktır. Bu akrabalık terimlerinin bazılarına göz atalım:

***Ab.** Çok sayıda analogik veriye dayanarak, *aba // apa* kelimesinin kökü olan **ap* morfeminin kökeninin ses taklidiyle (imitatif kökenli) ilişkili olduğunu ve bu kökün eski dönemlerde teonim (ilah adıyla bağlı) anlamlar da taşıdığını varsaymaktayız. Tarihî-etimolojik açıdan *apa* kelimesi türev bir biçimdir ve VC (ünlü + ünsüz) yapılu **ap* kökünden türemiştir. Çağatay Türkçesinde: *aba // ebe* “baba”, *apa // epe* “büyük kız kardeş” anlamlarında yer almıştır. Çağdaş Türk dillerinde, **ap* morfeminin onlarca türevi kullanılmaktadır. Bu kökün hem “erkek” hem de “kadın” anlamları yönünde dallandığı (semantik farklılaşma gösterdiği) gözlemlenmektedir. *Aba // apa* türevinin akrabalık terimi gibi hem “anne”, hem de “baba” anlamında kullanılması, Nikolay Yakob Marr’ın bir görüşüyle açıklanabilir. Marr şöyle der: “Bir zamanlar ilk dillerde ‘anne’ ve ‘baba’ anlamları arasında ayırım yoktu” (Mapp, 1933, 98). Eski Türk dillerinde “*apa*” ismi, genellikle ana hattı üzerinden gelen büyük, yaşlı akraba adlarını ifade etmiştir: “*abla*”, “*anne*”, “*yaşlı kadın akraba*”, “*hala*”, “*teyze*”, “*ata*”, “*akrabalar*”, “*rütbe*”, “*yaşlı kadın*” (Древнетюркский словарь, 1969, 47). Ancak modern Türk dillerinde bu anlam varyantları azalmıştır: Çuvaşça’da “*anne*”, “*yaşlı akraba*”; Şor, Nogayca’da “*anne*”; Türkiye Türkçesi ağızlarında “*kız kardeş*”, “*abla*”; Kırgızcada “*abla*”, “*anne*”; Özbekçe, Uygurca, Tuvaca ağızlarda, Başkurtça’da “*abla*”; Tatarcada “*hala*”; Baraba Türkçesinde “*abla*, babanın kız kardeşi”. Görüldüğü üzere, bu sözcüğün anlamında meydana gelen daralma sonucu anlam farklılıkları oluşmuştur. Bazı Türk dillerinde bu sözcük artık arkaik hale gelmiştir. Büyük olasılıkla, Türkçedeki “*abla*” (büyük kız kardeş) kelimesi de *b//p* yansımasına göre “*apa*” kelimesiyle aynı kökten gelmektedir. Eski Türk yazılı kaynaklarında “*Apa Tarkan*” unvanı da mevcuttur. Türk dillerinde bu kelimenin *apa // apak // api // afa // apay // opa* gibi ses varyantları bulunmaktadır.

Er. Türk. *er* "erkek"; "asker"; "adam", Azerbaycan Türkçesi "kadının eşi", Türkmen Türkçesi "koca, erkek, cesur"; Tuvaca "delikanlı, genç adam", Tatarca, Başkurtça, Hakasça, Karaçayca, Çulim Tatarcası "kadının eşi", Kırgızca, Kazakça, Altayca "kahraman, cesur"; "komutan", Çuvaşça "erkek, kadının eşi", Karakalpakça "erkek, kahraman", Özbekçe "kadının eşi, erkek, yiğit", Uygurca, Sarı Uygurca, Uranhayca "erkek", Sibiryaya Tatar ağızlarında "erkek", Yakutça "erkek, kadının eşi, güç, enerji, mertlik". Türk dillerinin ağız ve şivelerinde bu kelime, hatta "bekâr, evlenmemiş adam" anlamında da kullanılmaktadır. "Er//ər" ismi çağdaş Türk dillerinde farklı fonetik varyantlardadır: Türkmen ağızlarında *ər*, Karakalpakça, Halaçça *her*, Uygur ağızlarında *er*, Çuvaşça *ar//er*, Tatarca, Başkurtça, Hakasça, Tuvaca şivelerinde, Sibiryaya Tatar ağızlarında *ir*, Özbekçe, Yakutça *ər*, Özbek ağızlarında *yər*, Altayca, Karaçay-Balkarca, Kırgızca, Kazakça, Nogayca, Tuvaca, Şorca, Türkiye Türkçesi *er*, Karaçayca *éer*, Çulim Tatarcası *e:r*, Türkmen ve Karakalpak ağızlarında *əər*, Salar Türkçesinde *ar//er//ur*, Sarı Uygurcada *yer*. Eski Türk yazıtlarında "kadının eşi"; "yiğit, kahraman"; "erkek"; "insan", "cesur", "savaşçı" anlamlarında kullanılmıştır.

Türk dillerinde ortak kelimelerin önemli bir bölümü, günlük yaşam ve hayat tarzıyla ilgili olan kelimelerdir. Genel olarak, meşet (gündelik yaşam) söz varlığı, her dilin kelime hazinesinde özel bir konuma sahiptir. Çünkü bu alana giren kelimeler, dilin ait olduğu toplumun yaşam biçimi doğrultusunda şekillenmiş, toplumun gündelik hayatını, gelenek ve göreneklerini, hatta psikolojik yapısını yansıtan öğeler haline gelmiştir. Türk dillerine özgü bir meşet terminolojisi de mevcuttur. Bu tür kelimeler, yüzyıllar boyunca Türk halklarının gündelik yaşantısı içerisinde oluşmuş, zamanla biçimsel (fonolojik ve morfolojik) ve anlamsal değişimlere uğrayarak bugünkü hâlini almıştır. Örneklere göz atalım:

Aş "yemek". Aşağıdaki Türk dillerinde «aş» kelimesi şu biçimlerde yer alır: Yakutça., Kazakça., Karaimce., Kırgızca. *as*, Karakalpakça. *as//aş*, Özbekçe. *oş*, Türkiye Türkçesi, Uygurca, Başkurtça, Sibiryaya Tatar ağızları, Hakasça *aş*, Halaçça *eş*. Türkiye Türkçesinde "yemek"; Azerbaycancada "yemek türü olan pilav", Özbekçede ise "sıcak çorba, pilav" anlamında kullanılır. Diğer Türk dillerinde ise aşağıdaki anlamlarda yer almaktadır: Hakasça: buğday, arpa, ekmek; Hakas ağızları: ekmek; Yakutça: yemek, mahsul, meyve, erzak, ekmek; Karakalpakça: yemek, erzak, buğday, ekmek; Kazakça, Nogayca, Başkurtça, Karakalpakça: gıda, yemek, çorba; Altayca: ekmek; Uygurca: yemek, pilav; Kırgızca: meyve, mahsul, erzak, yalnız etten yapılmış yemek; Tatarca: çorba, yemek, gıda; Karaçay-Balkarca: yemek, yem; Kumukça: ekmek; Çuvaşça: et; Urumca: çorba; Şor dili: arpa; Eski Uygurca: yemek, ziyafet; Karakalpak ağızları: gıda, yemek; Halaçça: çorba; Altay ağızları: ekmek. Nogay Türkçesinde "as" kelimesi ayrıca "tohum, çekirdek" anlamını da taşır. Görüldüğü üzere, bu kelimenin anlamı birçok Türk dilinde zamanla daralmıştır. Günümüzde Türkmen Türkçesi, Uygur Türkçesinin bazı ağızları ve Türkiye Türkçesinin bazı ağızlarında "aş" kelimesi, modern Azerbaycan Türkçesindeki anlamıyla, yani "pilav" anlamında kullanılmaktadır. "Aş" kelimesinin en eski, ilk anlamı - "yemek"tir. Olasılıkla bu kelime *asmak* filinden oluşmuştur, çünkü Türk etnografisinde *yemek asmak* "yemek bişirmek" anlamındadır.

Toy. Çağdaş Türk dillerinde aşağıdaki biçimlerde bulunmaktadır: Başkurtça, Çuvaşça, Özbekçe *tuy*, Tuvaca *doj*, Tatarca, Türkiye Türkçesi, Türkmençe, Uygurca *toy*. Türkiye Türkçesinde “ziyafet, şenlik” anlamına gelir: Azerbaycanca: “evlenme merasimi, ayrıca bu merasimle ilgili düzenlenen şenlik, eğlence toplantısı”, Türkmençe: “bayram, ziyafet, doğum günü, evlenme töreni” Özbekçe: “ziyafet, eğlence toplantısı, düğün, çeyiz”, Kazakça: “evlenme töreni”. Diğer Türk dillerinde şu anlamlarda kullanılır: Uygurca: “toy”; “bayram; ziyafet”, Tatarca: “şenlik”; “evlenme töreni”, Karakalpakça: “evlenme töreni”, Başkurtça: “evlenme töreni, şenlik”, Tuvaca: “bayram”, Kırgızca: “akşam yemeği, ziyafet, bayram, şenlik”, Teleutça: “evlenme töreni”. Türkoloji’de bu kelimenin *tüy-* “bağlamak” fiilinden oluştuğu ihtimal ediliyor.

Su “şeffaf sıvı, nehir, göl”. Olasılıkla bu eski kelime ses taklidi ile ilgili oluşmuştur. Çağdaş Türk dillerinde bu kelime farklı fonetik varyantlarla bulunmaktadır: Azerbaycan Türkçesi ve Türkiye Türkçesi *su*, Hakas lehçesinde *su* “nehir”, Uygur lehçesinde *sa* “nehir”, Yakutçada *suy*, Karaçay-Balkar lehçesinde *sug* “su”. Genellikle Türkologlar *su* kelimesinin arketipini **suy* şeklinde restore ediyorlar. Eski Türk yazılı kaynaklarında *sug* // *suğ* // *sub* // *su* (“su, nem, nehir, içecek”) biçimlerinde kullanılmıştır. Günümüz Azerbaycan Türkçesinde kullanılan *suva-*, *suvar-* fiilleri de bu eski kökün izlerini yansıtmaktadır. Çağdaş Türk dillerinde su kökünü farklı alomorfları izlenmektedir. Örneğin: *Su* kökünün “*yu*” alomorfu Türk dillerinde çok yaygındır: *y ~ s ~ j* ses değişiminin sonucu olarak, *su* kökünden yeni kelimeler türemiştir: Eski Türkçede *yul* “pınar”, Özbekçe, Nogayca, Türkmençe *yuv-*, Kazakça *ju-*, Altayca *yun-*, Uygurca *juy-*, Türkiye Türkçesi *yıka-*, Kırgızca *juu-* “yıkamak” anlamındadır. Günümüz Azerbaycan Türkçesindeki *yu-* fiilinin varlığı, *su* // *yu* köklerinin birlikte var olduğu sinkretik (ad-fiil) yapının izlerini yansıtır. Orta Çağ’a ait Türk yazılı kaynaklarında *yul* kelimesi “pınar” anlamında geçmektedir. *Su* kökünün **bu* alomorfuna göz atalım: Türk dillerinde bu alomorf aşağıdaki varyantlarla karşımıza çıkar: Tatarca *bua* “gölet, havuz”, Başkurtça *bıua*, Sibir Tatarcası *bue* “su”, Kamasince, Koybalca, Karakaska *bu* “su”. Azerbaycan Türkçesindeki «*bulag*» (pınar) kelimesi tarihî-etimolojik bakımdan «*bu + lag*» biçiminde oluşmuştur. Buradaki *-lag* eki, yer mekân bildiren aktif bir yapım ekidir. Aynı kelimenin Altay dillerinde çeşitli biçimleri vardır: Tatarca *bolak* “küçük dere”, Evenkçe *bolak*, Moğolca *bulag* “çeşme”. Azerbaycan Türkçesindeki *bulag* kelimesinin çağdaş Tatarcada “ırmak” anlamında kullanılması, bu kelimenin kökünde “su” anlamının bulunduğunu doğrular. Bu sözün eski biçimi Sümer dilinde baştaki “p” sesiyle korunmuştur: Sümerce *pu* “pınar, kaynak” (Qeybullayev, 1994, 70). Sümercedeki *pu* “pınar, kaynak” kelimesi ile Türk dillerindeki *bulag* / *puluk* kelimelerinin aralarında ilişki olduğunu ihtimal ediyoruz. Türk dillerindeki *bulud* // *bulut* kelimesi de bu kökten türemiştir. Türk dillerinde *biya* kelimesi “nehir” anlamında kullanılır. Dağlık Altay’da, Başkurdistan’da ve Hakasya’da *biya* unsurlu çok sayıda hidronim (yani su adları) mevcuttur. Bazı Türk dillerinde (Tatarca, Başkurtça) kullanılan *bua* // *bıua* “su, göl” kelimesi, *m ~ b* ses değişimi sonucunda türemiş olan **mu* “su” kök morfeminden ortaya çıkmıştır. **Mu* “su” kökü de su kökbiçimibiriminin alomorfudur. Sibiryta Tatar Türkçesi ağızlarında kullanılan *bürən* kelimesi - “durgun su, gölet, nehir kolu” anlamındadır və bu söz, *müren* “nehir” kelimesinin bir fonetik varyantıdır.

El. Asıl Türk kökenli kelimeler sistemine aittir. Türkiye Türkçesinde *el* kelimesi şu anlamlarda kullanılır: “halk, ahali”; “ülke”; “yabancı kişi”; *il* olarak da “bölge birimi, bölge” anlamında geçer: Azerbaycan Türkçesinde: “halk”; “ülke” anlamındadır: Özbekçede: “ahali”, “kabile”, “yurt, ülke” anlamlarında kullanılır: Türkmencede: “halk, ülke, barış, şehir, vatan, yurt” anlamındadır: Diğer Türk dillerinde ise şu anlamlarda bulunur: Başkurtça: “ülke, vatan, toplum, devlet”, Karakalpakça: “yabancı kişi”, Lobnorca, Karaçayca: “ahali”, Kırgızca, Altayca: “kabile”, Baraba Türkçesi: “köy”, Teleüt Türkçesi: “halk”. Ayrıca, Türkmencede bu kelimenin *iil* şeklinde, hece uzamasıyla kullanıldığı da görülmektedir.

Don. Günümüzde Türk dillerinde bu kelimenin çeşitli fonetik biçimleri bulunmaktadır: Türkiye Türkçesi ve Tofaça’da *don*, Altayca, Kumukça, Karaçayca, Nogayca, Kırgızca, Uygurca, Urumca, Şorca’da *ton*; Tatarca, Başkurtça, Tuvaca, Sibiryaya Tatar ağızları, Özbekçede *tun*; Yakutçada *son*; Çuvaşçada *tum//tom*; Türkmencede *doon*; Eski Uygurcada *ton//tun*. Görüldüğü gibi, bu kelimenin *ton* varyantı çağdaş Türk dillerinde daha yaygındır ve bu varyant daha eskidir. Çünkü Türk dillerinde “kar” (sert) baş sesli kök morfemler ilkin kabul edilir. Eski yazılı kaynaklarda da bu kelimenin *ton* biçiminde kullanıldığı görülmektedir. Çağdaş Türk dillerinde bu kelimenin anlamları şöyledir: Türkiye Türkçesi: giysi, kıyafet; kadın iç çamaşırı, Azerbaycan Türkçesi: kadın kıyafetinin bir türü, uzun kadın elbisesi, Özbekçe: Özbeklerin geleneksel kıyafeti olan *çapan*. Diğer Türk dillerinde ise kelimenin anlamı zamanla daralmaya uğramıştır: Karaçayca: kürk, Sibiryaya Tatarcası: pantolon, iç çamaşırı, Kazan Tatarcası: kadın giysisi, iç giyim, Karaimce: pantolon, Türkmence: sabahlık, Karakalpakça, Yakutça, Başkurtça, Tofaça: kürk, Tuvaca: kürk, sabahlık, palto, Çuvaşça: giysi, süs eşyası, Teleütçe, Şorca: kürk Altay ağızları: palto, kürk, Tatar ağızları: kürk, Urumca: üst giysi, kürk, Hakas ağızları: kürk, Eski Uygurca: üst giysi, kürk, uzun etekli köylü kıyafeti. Çağdaş Türk dillerinde *don* kelimesiyle birlikte giysi, elbisə (elbise), uram gibi kelimeler de “kıyafet, giyim” anlamını vermek için kullanılmaktadır.

Çağdaş Türkçelerde bazı vücut bölümlerinin isimleri ortaktır: Örneğin, *Baş* kelimesi Özbekçede *boş* biçiminde, diğer Türkçelerde ise *baş* biçimindedir. *Göz*: Çağdaş Türkçelerde *köz// göz// goz// guuz//kös* biçimlerinde kullanılmaktadır. *Göz* ismi “göz” anlamında tüm Türkçelerde kullanılmaktadır ve *kor, gör-* kelimeleri ile homojendir. Türkoloji alanında *kor, göz, gör-* kelimelerinin kök morfemi **kö // *kü* olarak kabul edilir. Çağdaş Uygur dilinin lehçelerinde *gör-* fiili *kö-* şeklindedir (Тенишев, 1990, 97). Bilinen bir gerçek ki, Türk dillerinde *r~z* değişimi sözcük türetimi ile sonuçlanmıştır. Karşılaştıralım: Kırgızca *gara-* “bakmak, göz atmak”, Altayca *kara-* “bakmak, görmek”, Türkmence *karı* “kor” vb. *Ayak* kelimesi bir çok Türkçede *ayak* varyantında olsa da, Özbekçe’de *oyog* şeklindedir. Bu kelimenin diğer biçimi *adak*-tır. Malumdur ki Türkçelerde *d-y* gecidi çok seciyyevidir. *Ayak* kelimesi *adak* kelimesi ile *d-y* geçişine esasen aynı köke bağlıdır. *Adak* kelimesi ise Türkçelerde yaygın geçen *at-* fiilinden türemiştir.

Çağdaş Türkçelerde bir çok hayvan ve kuş isimleri de ortaktır. Örneğin, Azerbaycan Türkçesi *at*, Altayca *at*, Türkiye Türkçesi *at*, Çuvaşça *ut*, Özbekçe *ot*, Tuvaca *ait* vb. *Kuş*. Türk dillerinde *koş // kus // kuş // quş // xus* biçimlerinde karşımıza çıkar. Bu kelimenin anlamları ise şöyledir: Tofalarca: "Sibir tavuğu" Azerbaycan Türkçesi, Hakasça, Tuvaca, Özbekçe, Tatarca, Türkmence, Türkiye Türkçesi, Halaçça: "vücudu tüy ve teleklerle kaplı, iki kanatlı, iki ayaklı, gagalı, uçan hayvanlar sınıfının genel adı", Yakutça: "ördek", Hakas ağızlarında: "tavuk", Karaçay-Balkarca: "kartal". Görüldüğü gibi, Tofa, Yakut, Karaçay-Balkar ve Hakas dillerinde bu kelimenin anlamı daralmıştır. Ancak eski yazılı kaynaklarda bu kelimenin daha geniş anlamda "kuş" anlamına geldiği belgelenmiştir (Древнетюркский словарь, 1969, 471). Özel bir durum olarak, Halaç dilinde bu kelime daha uzun biçimde *quuş* şeklindedir. *Kuş* kelimesinin kökeni büyük olasılıkla *ku* kökenlidir. Örneğin, Türk dillerinde *ku // gu* "ku kuşu" sesini taklit eder. Türkçelerdeki *kaz, gaz* ve *uç-* fiili de *kuş* ismi ile homojendir. Dolayısıyla, Türk dillerinde hayvan adlarında farklılıklar bazen fonosemantik, bazen yalnızca semantik düzeyde gözlemlenmektedir. Örneğin, Azerbaycanca ve Kırgızcada "kuş" kelimesi aynı biçimde olsa da, Kırgızcada anlamı daralmış ve sadece "yırtıcı kuş, av kuşu" anlamında kullanılmaktadır. Ayrıca bu kelimedenden türeyen *guşla-* fiili eski kaynaklarda "avlamak" anlamında kullanılmıştır. Türkçelerde *ilkı//yılkı//jılkı, aykır// ayğır, buğa//buka, dana//tana, goç//koç, aslan//arıslan, godug//koduk, gaplan//kaplan* gibi hayvan adları yaygın şekilde kullanılmaktadır.

***Yal-** "parlamak". Türk dillerinde ortak kelimeler grubuna fill kökleri de aittir. Örneğin, **yal-* "parlamak" fiilinin çağdaş Türkçelerde çeşitli türevleri bulunmaktadır. Sibiryaya Tatarlarının ağızlarında *yalın // yalkın* "alev" kelimesi vardır. Eski Türkçede *yalvaç // yalavaç // yalabaç* "peygamber" kelimesi kullanılmıştır. Eski Türk dillerindeki *yalçın* "parlak", çağdaş Türk ağızlarındaki *yalçı* "cam gibi parlak taş" (Севортян, 1980, 103) kelimeleri de *yal-* kökünden türeyen sözcüklerdir. Eski Türkçede *yılıt-* "yanmak", *yılığ* "sıcak", *yal-* "alevlenmek", *yalın* "alev", *yula* "lamba, çırağ" (Древнетюркский словарь, 1969, 278) anlamlarına gelmekteydi. *Yal-* kökü, Türk dillerinde *y~s, y~ç* değişimleriyle hem bağımsız kök olarak, hem de çeşitli türev sözcüklerin içinde korunmuştur:Kırım Tatarcası: *yalın* "alev". Türk ağızları: *yalaz* "alev", *yalangı* "alev", *yalkı* "ışın", *yalım* "ateş, ısı", *yalın* "parlak", *yalanbın* "alevlenmek", Çuvaşça: *yal* "parıltı, ışık", Hakas ağızları: *yal-* "alevlenmek", Yakutça: *sal-* "alevlenmek", Soyotça: *yal* "alev" (Севортян, 1980, 107), Eski Özbekçe: *yula* "çırağ", *yalın* "alev", Teleutça: *yalbır-* "yanmak", *yalbış* "alev", Çuvaşça: *yaltara-* "parlamak", Özbekçe: *yaltiramok* "ışık saçmak", Türkmence: *yalbıramak* "parlamak". Çağdaş Türkçelerdeki *alov//yalov, yıldız//ulduz, jıldız, yıldırım//ıldırım* kelimeleri de **yal* kökünden türemiştir.

***Yaş-** "parlamak". Eski Özbek Türkçesinde *yaşın* "şimşek", 11-15. yüzyıllara ait Türk dilli kaynaklarda *yaçnak* "parıltı", *yaşın // yaşun* "şimşek", *yaşuk* "ışık", *yaşık* "güneş", *yaşnamak* "şimşek, yıldırım çakmak" anlamlarında kullanılmıştır. Bu da gösteriyor ki, çağdaş Türk dillerindeki *ışık // işig // ışık, ışın, ışı-* (ışık saçmak) kelimelerinde baştaki "y" ünsüzü düşmüştür. M.Kaşgari'nin sözlüğünde *yaşın* kelimesi "şimşek" anlamındadır: kiming bile kaş bolsa yaşın yakmas – "Kimin yanında kaş taşı varsa, ona şimşek çarpmaz" (Kaşgari, 1985, 22). Aynı kaynakta *yaşnat-* fiili "şimşek çakmak" anlamındadır: *tengri yaşın yaşnattı* – "Tanrı şimşek çaktırdı" (Kaşgari, 1985, s. 356). Diğer kaynaklarda da *yaşın* "yıldırım" anlamında geçmektedir. Eski Türklerin dilinde *Yaşın* "şafak, şimşek Tanrısı" anlamında bir teonim olarak kullanılmıştır. Dolayısıyla, Azerbaycan Türkçesindeki *işilda-, işig, işar-, işartı*; Karaçay-Balkarca *ışık* "ışık"; Türkiye Türkçesinde *ışın* "şua", *ıştın* "avize", *ışlak*

"parılta", *ışmak* "ışık saçmak" gibi kelimelerin varlığı, bunların *ış- // yış- kökünden türediğini kanıtlamaktadır. Bu *ış-* kökü de tarihsel olarak *yaş-* // *yış-* "parlamak" kökündeki "y" ünsüzünün düşmesiyle oluşmuştur. Eski Türkçede *yaşın* "şimşek", *yaşla-* "şimşek çakmak, parlamak" kelimelerinin kullanımı da bunların *yaş-* // *yış-* kökünden türediğini doğrular. Modern Türkiye Türkçesinde *ış-* fiili bağımsız bir kök olarak "ışıldamak" anlamında kullanılmaktadır. 14. yüzyıla ait Türk yazılı kaynaklarında *işne-* fiili "ışıklanmak", eski Harezmi Türkçesinde *yış-* fiili "parlamak" (Gülensoy, 2000, 1085) anlamındadır. T.Gülensoy, Türkçedeki *yaşın* "şimşek", *ışık* kelimelerinin kökünün *ya-* "parıldamak, ışıldamak" olduğunu belirtmektedir (Gülensoy, 2000, 1085).

Ke- "hareket etmek" fiili kökünden Türk dillerindeki yaygın geçen *get-* // *git-*, *gez-*, *gel-* // *kel-* // *käl-* // *kil-*, *gir-* // *kir-*, *kal-* // *gal-*, *kaç-* // *koş-*, *kov-*, *kon-*, *göç-*, *geç-* gibi fiiller türemiştir. Bu kökün gelişiminde kelime başında (anlautta) genellikle *k* // *g* sesi yansıması (refleksi) ortaya çıkmıştır. Yani *gel-*, *get-*, *gez-* gibi fiillerin kökü ve kökeni ortaktır. Kelime başında *k~g* değişimi sonucunda, ünsüz + ünlü (CV) hece yapısına sahip bu morfemden morfolojik yollarla yeni kökler türemiştir. *Geç-* fiili çağdaş Türkçelerde *geç-*, *kiç-*, *geş-*, *kis-* varyantlarında bulunmaktadır. *Git-* fiili Türkçelerde *gid-*, *git-* // *kit-* //, *get-* //, *ket-* biçimlerinde bulunmaktadır.

***Ke-** "kesmek". Bu kök fiilin türevi olan *kes-* fiili Türkçelerde farklı biçimlerde: Tatarca *kis-*, Başkurtca, Hakasca., *kis-*, Karaçay.-Balkarca., Kazakça., Kırgızca. *kes-*, Kumukça. *ges-*, Çuvaşça. *kas-*. *Ke- "kesmek" kökbiçiminin diğeri bir türevi çağdaş Türk dillerinde kullanılmakta olan *kert-* "kesmek" fiilidir: Şorca *kert-kes-* "kesmek", Gagavuzca *kert-* "doğramak", Türkçe *kert-* "kesmek", Dolganca *kert-* "kesmek", Yakut lehçesinde *kert-* "doğramak, parçalara ayırmak". Ayrıca lehçelerimizde "iri bıçak" anlamında *kort* sözü bulunmaktadır. Modern Türk dillerinde kullanılan *karti* "balta" kelimesinin kökünde de bu morfem yer almaktadır. Azerbaycan dilindeki *kartik* sözü de aynı türevden oluşmuştur.

Yaz – fiili Azerbaycanca, Türkiye Türkçesinde *yaz-* varyantında, Kazakça, Kırgızcada *jaz-*, Özbekçede *yoz-* biçimindedir. *Yıl-* "koşmak" kökünün *yel-* fonovaryantı XVIII. yüzyıla kadar Azerbaycan Türkçesine ait çeşitli yazılı kaynaklarda kullanılmıştır. Günümüzde Türkiye Türkçesinin ağızlarında bu kökün fonovaryantı olan *yelmek* fiili "hızla, telaşla kaçmak" anlamında yaşamaktadır. Diğer çağdaş Türk dillerinde de belirli fonolojik farklarla *yıl-* fiili bağımsızlığını muhafaza etmiştir. Bu fiilin başlangıç sesi tarihsel olarak *y~ç*, *y~j*, *y~s* değişimlerine uğramıştır. Örneğin: Hakasca`da *çıl-* "hareket etmek, sürünmek", Yakutça`da *sııl-* "sürünmek", *siel-* "sürünmek, emeklemek, kaçmak". Türkiye Türkçesi ağızlarında da *yıl-* "kaçmak" kökü korunmuştur (Türkiyede Halk Ağzından Derleme Sözlüğü, 1979, 4272). Bazı Türk dillerinde ise bu kök yalnızca taşlaşmış biçimlerde mevcuttur. Örneğin Kazak Türkçesinde: *jilji-* "hareket etmek", *jılıs-* "çekilip gitmek, yavaşça ilerlemek", *jilpos* "çevik, atik kişi", *jilğa* "küçük dere". Bu veriler, *yıl-* kök morfeminin ilk ünsüzünün tarihsel süreçte anlaut (sözcük başı) pozisyonunda *y ~ ç ~ j ~ s* değişimlerine maruz kaldığını göstermektedir.

Çağdaş Türkçelerde *var-* // *bar-*, *kel-*, *git-*, *kir-*, *kaç-*, *koş-* gibi hareket filleri, *de-* // *te-*, *sor-* gibi nutk filleri, *kes-* // *käs-*, *yaz-* // *jaz-* // *yoz-* gibi iş filleri, *gül-* gibi hal vaziyet filleri ortaktır. *Gülmek* fiili Türkçelerde *kül-* // *gül-* // *kil-* // *kul-* biçimlerinde ve aynı anlamdadır. *Gör-* fiili Türkçelerde *gor-*, *kör-* biçimlerinde mevcuttur. Çağdaş Türkçelerde bazı reng adları da ortaktır. Mesela, *gök* // *gög* // *kök* // *kek* "mavi" anlamında Türkçelerde yaygın halde bulunmaktadır. *Ak* sıfatının Türkçelerde varyantları şöyledir: Kazakçada *ag*, Azerbaycan *ağ*, Kırgızca, Türkmençe *ak*, Tatar, Altay, Hakasca`da ve Yakutça`da *ak*.

Çağdaş Türk dillerinde *bir* sayı *bir* ve *ber* varyantlarında kullanılmaktadır: Örneğin: Tatarca, Başkurtca *ber*, Azerbaycan, Türkiye Türkçesi, Kazak, Kırgız *bir*, Yakutça *biir*. İki sayının varyantları şöyledir: Kazakça, Kırgızca *eki*, Uygurca *ikki*, Özbekçe *ikki*, Azerbaycan Türkçesi, Türkiye Türkçesi, Türkmençe *iki* vb. *On* sayısı, çoğu Türk dilinde **on** şeklinde kullanıldığı hâlde, Yakut Türkçesi'nde *uon*, Çuvaşçada *van*, Başkurtçada ve Tatarcada ise *un* biçimindedir. Üç sayı Azerice, Türkmençe, Türkiye Türkçesi'nde üç, Kazakça üç, Özbekçe'de *uç*, Yakutça'da üç, Başkurtça'da *ös* biçimlerindedir. *Yüz* sayının farklı biçimleri mevcuttur: Azerbaycan Türkçesi, Türkiye Türkçesi *yüz*, Kazakça *jüz*, Kırgızca *jüz*, Özbekçe *yuz*, Tatarca *yöz*, Başkurtça *yöz*, Uygurca *yüz*, Nogayca *jüz*, Karakalpakça *jüz*.

Türk dillerinde ortak kelimeler grubuna zamir kökleri de dâhildir. Farklı Türk dillerinde şahıs zamirlerinin fonetik varyantları farklılık göstermektedir. Örneğin: Karakalpakça: *men, sen, ol, biz, siz, alar*, Özbekçenin ağızlarında: *mən, sən, u, biz, siz, ul*; Sibirya Tatar ağızlarında: *min, sin, ul, pez, ses, olar*, Hakas ağızlarında: *men // min, sen // sin, bis, sler, tix, ol // ul* (Диалекты хакасского языка, 1973, 149) vb. Türk dilleri arasında şahıs zamirleri bakımından en belirgin farklar Sarı Uygurca, Dolganca ve Çuvaşça'da görülmektedir: Sarı Uygurca: *men* "ben", *sen* "sen", *kol* "o", *mister* "biz", *sler* "siz", *kollar* "onlar"; Dolganca: *min* "ben", *en* "sen", *gini // hini* "o", *bihigi* "biz", *ehigi* "siz", *giniler* "onlar"; Çuvaşça: *ep // epə // ebə* "ben", *epir* "biz", *es* "sen", *esir* "siz", *vəl* "o", *vəlsam* "onlar". *Ben* şahsının çoğulunu ifade eden "biz" zamiri, Türk dillerinde aşağıdaki şekillerde kullanılır: Tatarca *bez*, Hakasça *pes*, Çuvaşça *ebir*, Yakutça *bihiqi*, Tuva Türkçesi *bis*, Tofaca *bis*, Başkurtça *bez*, Karakalpakça *bis*, Salar Türkçesi *piser*, Eski Uygurca *mis // mıs*, Karaim Tatarcası *bız*, Dolgan Türkçesi *bihigi*, Eski Uygurca *mes* – "biz" anlamında (Севортян, 1980, 51). *Biz* zamiri etimoloji bakımından **bi+z* biçiminde oluşmuştur. Malumdur ki –z cemlik ekidir. Çağdaş Türk dillerinde II. tekil şahıs ifade eden zamir kökü aşağıdaki şekillerde görülmektedir: Türkiye Türkçesi *sen*, Hakasça *sin*, Yakutça *en*, Başkurtça *hin*, Kazakça ve Kırgızca *sen*, Uygurca *san*, Eski Uygurca *sen*, Lobnor Türkçesi *sen*, Tofaca *sen*, Tatarca *sin*, Altay Türkçesi *sen*; Dolgan Türkçesi *en* "sen". Eski Türkçede, yönelme halindeki biçimi olarak «sen» zamirinin «sa» biçimine de rastlanır: *sa ajur men* — "Ben sana söylüyorum" (Древнетюркский словарь, 1969, 478). Bu olgu çağdaş konuşma dilimizde de zaman zaman gözlemlenmektedir. Bu durum, «sen» zamirinin kök biçiminin *sa // se // sə* olduğunu kanıtlamaktadır. Genel olarak Türkoloji'de II. tekil şahıs zamiri **sı* biçiminde restore edilmektedir ve bu zamirin «şu» zamirinden türemiş olabileceği varsayılmaktadır. *Sen* zamirinin ilkel kökü, günümüz Salar Türkçesinde de *se* "sen" biçiminde korunmuştur. Türkçelerde işaret zamirlerinde de bazı kökler ortaktır. Örneğin, *bu* işaret zamiri: Kayd edelim ki Türk dillerinde *bu* işaret zamirinin çeşitli fonovaryantları bulunmaktadır: Çuvaşçada *ko // ku // käv* (Федотов, 1996, 300), Sarı Uygurca *ko*, Kazakçada *bul*, Tuvacada *bo*, Şorca *po*, Tofacada *bo*, Kırgızcada *bo // bu*, Yakutçada *bu*, Hakasçada *pu*, Eski Uygurcada *po // pu*, Salarcada *po*, Karakalpakçada *bul*, Kumukçada ise *bıl*. Bu zamirlerde *b//k* yansıması eski diyalekt olgularıdır. *Kim* sual zamiri çoğu Türkçelerde *kim* varyantında, Kazakçada *kım*, Çuvaşçada *kem*, Hakasçada *xem*, Tofacada *kem* biçimindedir. Bu zamirin ilkin biçimi **ki* şeklinde olmuştur.



Sonuç

Kök kelimeler Eski Türkçe ile Çağdaş Türkçeler arasında genetik bağlantıyı sağlamaktadır. Çağdaş Türkçelerde ortak kelimeler grubuna bazı isim kökleri (özellikle. vücut bölümlerinin isimleri, hayvan isimleri, doğa isimleri, bazı renk isimleri, şahıs ve işaret zamirleri, bazı sual zamirleri, sade sayılar, bazı çiçek isimleri, bazı hareket filleri, nutuk filleri aittir. Bu ortak kelime grublarının kıyaslanması Türk dilinin tarihi ve etimolojisi açısından çok önemlidir. Diğer taraftan, kök kelimelerin bazıları zaman zaman Türkçelerde aynı anlam ifade etse de, bazıları farklı anlamlar kazanmıştır. Aynı zamanda kök kelimelerin bir grubunun farklı biçimleri izlenmektedir.



Source

- Ergin, M. (1975). Orhun abideleri. Boğaziçi Yayınları.
- Gülensoy, T. (2000). Türkiye Türkçesindeki Türkçe Sözcüklerin Köken Bilgisi Sözlüğü (Cilt 2). Türk Dil Kurumu Yayınları.
- İstoričeskoe razvitie leksiki tyurkskix yazıkov (1961). Moskva: İzdatelstvo Akademii Nauk SSSR.
- Kaşgari, M. (1985). Divanü Luğat-it Türk Tercümesi /Çeviren: B. Atalay/ (Cilt 3). Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Qeybullayev, Q.Ə. (1994). Azərbaycan türklərinin təşəkkül tarixindən. Bakı: Azərnaşr.
- Türkiye’de Halk Ağzından Derleme Sözlüğü (1979). (Cilt 11). Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Боровков, А. К. (1961). Бадаи ал-лугат. Словарь Тали Имани Гератского. Москва: Издательство восточной литературы.
- Диалекты хакасского языка (1973). Абакан: Хакасское отделение Красноярского книжного издательства.
- Древнетюркский словарь (1969). Ленинград: Наука.
- Март, Н. Я. (1933). Избранные работы (Том 1). Ленинград: Издательство ГАИМК.
- Севортян, Э. В. (1980). Этимологический словарь тюркских языков (Общетюркские и межтюркские основы на буквы «В», «Г» и «Д») (Том 3). Москва: Наука.
- Татаринцев, Б. И. (2000). Этимологический словарь тувинского языка (Том 1). Новосибирск: Наука.
- Тенишев, Э. Р. (1990). Уйгурский диалектный словарь. Москва: Наука.
- Федотов, М. Р. (1996). Этимологический словарь чувашского языка (Том 1). Чебоксары: Чувашский государственный институт гуманитарных наук.



XVII. ULUSLARARASI
DÜNYA DİLİ
TÜRKÇE
SEMPOZYUMU

Balmira MYRZABAYEVA*

Söylew Kommunikatsiyasındaǵı Laqap Esimderdiñ Kognitivti-Pragmatikalıq Mäni

Аңдатпа

Лақап есімдер – адамдар арасындағы қарым-қатынаста кеңінен қолданылатын тілдік бірліктердің бірі. Олар тек есімнің қызметін атқарып қана қоймай, сөйлеушінің коммуникативтік ниетін білдіреді, қарым-қатынасты жеңілдетеді және тыңдаушыға қосымша ақпарат ұсынады. Лақап есімдердің қолданылуы нақты әлеуметтік-мәдени байланысқа тәуелді болып, олардың прагматикалық әрі когнитивтік мағынасының талдануында маңызды рөлге ие. Прагматикалық тұрғыдан лақап есімдер: әлеуметтік рөлді көрсетеді – адамның қоғамдағы орнын, мәртебесін немесе белгілі бір топқа қатыстылығын білдіреді; бағалау қызметін атқарады – мадақтау немесе сын айту мақсатында қолданылады; эмоциялық реңк береді – бейресмилікті, жылылықты немесе керісінше мысқылдықты үстейді; сөйлеудегі үнемділікті қамтамасыз етеді – дербес әрі нақты мәнді жеткізеді. Когнитивтік тұрғыдан лақап есімдер: когнитивтік үдерістерге ықпал етеді – белгілі бір адам немесе құбылыс туралы қабылдауды қалыптастырады; ұғым жасайды – әңгімелесушінің санасында белгілі бір бейнелерді, оқиғаларды және атрибуттарды еске түсіреді; қалыптасқан пайымдарды бейнелейді – белгілі бір қауымдастықтағы мәдени кодтар мен қатынастарды көрсетеді. Осы мақалада сөйлеу коммуникациясында қолданылатын лақап есімдердің прагматикалық және когнитивтік ерекшеліктері қарастырылады. Лақап есімдер адамдар арасындағы қарым-қатынасты реттеу құралы ретінде қызмет атқарып, олардың қолданылуы прагматикалық мақсаттарға және когнитивтік үдерістерге байланысты түрлі мәнге ие болады. Мақалада лақап есімдердің бағалауыштық, эмоциялық және когнитивтік қызметтері талданады.



Кілт сөздер

Лақап Есім, Прагматика, Когнитивтік
Лингвистика, Сөйлеу Коммуникациясы,
Бағалау Тиімділігі.

* Dr., El Farabi adındaki Kazak Milli Üniversitesi, balmiramyrzabaeva84@gmail.com



Cognitive-Pragmatic Meaning Of Nicknames In Speech Communication

Abstract

Nicknames represent a linguistic unit widely employed in interpersonal communication. They not only serve a nominative function but also convey the speaker's communicative intent, facilitate interaction, and provide the addressee with additional information. The use of nicknames varies according to specific sociocultural contexts and plays an important role in the pragmatic and cognitive analysis of their meanings. From a pragmatic perspective, nicknames: represent a social role – indicating a person's status, position in society, or affiliation with a particular group; perform an evaluative function – employed for the purposes of praise or criticism; add an emotional tone – contributing to informality, warmth, or, conversely, irony; ensure speech economy – conveying particular meanings independently and explicitly. From a cognitive perspective, nicknames: influence cognitive processes – shaping perceptions of a specific person or phenomenon; create conceptual associations – evoking certain images, events, and attributes in the interlocutor's mind; reflect stereotypical judgments – representing cultural codes and social attitudes of a given community. This article examines the pragmatic and cognitive features of nicknames in oral communication. Nicknames function as a means of regulating interpersonal relations, and their use acquires various meanings depending on pragmatic goals and cognitive mechanisms. The study highlights the evaluative, emotional, and cognitive functions of nicknames.



KEYWORDS

Nickname, Pragmatics, Cognitive linguistics, Speech communication, Evaluative function.

1. Кіріспе

«Азан шақырып, ат қою» дәстүрі – күллі мұсылман еліне тән үрдіс. Жаңа туылған сәбиге өзінің атасы, әкесі, әулеттің үлкен адамы немесе мешіттен имам шақыртып, нәрестенің оң құлағына азан, сол құлағына қамат айтып, «сенің атың пәленше» деп 3 рет қайталап, жаңа туған нәрестенің есімін қояды. Есім қоюдың өзіндік шарттары мен тәртібі болған. Адам есімін өмір бойы арқалап жүретін болғандықтан, адамзат, соның ішінде қазақ халқы да оған ерекше талғаммен келген.

Жалпы адамзатқа тән құбылыстың бірі – ат қою өнері екені белгілі. Осыған орай адамға қатысты атауларды зерттейтін ономастиканың бір бөлімі – антропонимика. Қазақ антропонимикасы тарихында әлі де зерттеуді қажет ететін өзекті мәселелер бар. Солардың қатарына лақап есімдер және бүркеншік аттарды жатқызуға болады.



Лақап есімдер мен бүркеншік аттарға шетелдік ғалымдардың қызығушылығы ерте кезден-ақ көрінеді. Ағылшын тілінде «nickname» немесе «sobriquet» десе, орыс тілінде «прозвище» немесе «кличка», ал қазақ тілінде «лақап есім» деп аталады. Осы тілдердегі «лақап атқа» берілген түсіндірме сөздіктерді салыстыра қарайтын болсақ, келесідей сипаттама берілген:

Ағылшын тілінде: «Nickname — name given in addition to or altered from or used instead of the real name», аудармасы: «Адамның шын атына қосымша берілген немесе өзгертілген, шын аттың орнына қолданылатын атау»; «Sobriquet — nickname» (Робустова, 2008).

Орыстілінде: «Прозвище—название, данное человеку по какой-нибудь, характерной его черте, свойству», аудармасы: «Лақап ат – мінез-құлқының бір белгісіне, қасиетіне қарай адамға қойылған атау»; «Кличка – 1. Имя домашнего животного, аудармасы: үй жануарына қойлатын ат; 2. Прозвище (шутливое, конспиративное), аудармасы – лақап ат (әзіл-қалжың, астыртын)» (Ожегов, 2014).

Қазақ тілінде: «Лақап – жалған, қауесет; Лақап сөз – алыпқашты дақырт сөз, жалған хабар; Лақап ат – жалған есім» (Қалиев, 2008).

Демек, сөздіктерде берілген анықтамаларға қарап, лақап есімді – адамның жеке тұлғасын сипаттайтын жалған немесе бейресми, экспрессивті антропонимдер деп атаса да болады.

Лақап есім ұғымы - ислам мәдениетінде де қалыптасқан ономастикалық дәстүрдің ерекше түрі. Лақап адамға құрмет көрсету, оның еңбегін бағалау, сондай-ақ оның қоғамдағы мәртебелі орнын көрсету мақсатында берілген екен. Зерттеушілер Жамашев А., Қабиденов Ж. Бейбарыс сұлтанның лақап есімдеріннің шығу тарихын зерделеу кезінде лақап есімді қолдану қызметін талдайды. Авторлар ислам құқықтанушысы әз-Зәжжәйдің пікіріне сілтеме жасап, лақаптың адамгершілік және діни тұрғыдан әдептілікті сақтай отырып қолдану керектігін көрсетеді [Жамашев, 2023]. Осыған қарап, лақаптың этимологиясының бастапқы мақсатын айқындап алуға болады. Демек, лақап есім - тек атау емес, жеке тұлғаның рухани, саяси, мәдени мәртебесін бейнелейтін немесе сипаттайтын мәдени категория ретінде танылады. Уақыт өте келе, әсіресе қазіргі кезде лақапты қолданудың мақсаттары өзгерді десек болады. Қазіргі қоғам арасында керісінше, лақапты жеке адамның табиғатындағы теріс қасиеттерді көрсету үшін қолдану қызметі басым.

Лақап есімге қатысты шетелдік зерттеулерді Reaney P.H., Delahunty A., Вальтер Х., Мокиенко В., Ермолович Д.И., Леонович О.А., Аверкова О. В., Робустова В.В., Матиив Т.З. жүргізгенін көруге болады. Бұл тақырыптар төңірегінде қазақ тіл білімінде Т.Жанұзақұлының, Ә.Қайдардың алғашқы зерттеулері бар. Әйтсе де, антропонимикалық зерттеулерде нақтылауды қажет ететін есімдер тобына лақап аттар мен бүркеншік есімдер жатады. Адамның лақап есімдерін зерттеу арқылы белгілі бір кезеңдегі дүниетанымдық көзқарастар, адамгершілік қатынастар мен мәдени өзгешеліктер, діни наным мен кәсіптер туралы ақпараттар жинастыруға болады.

Қазіргі ақпараттық дәуірде тілдік коммуникацияның өзгешеліктерінің бірі - жеке адамның әлеуметтік рөлін, мәртебесін, өзіндік «менінің» бейнесін тіл арқылы жеткізу болып табылады. Осы тұста лақап есімдердің де әлеуметтік-мәдени кеңістікте өзіндік атқаратын қызметі бар. Лақап есімдер қазіргі медиа кеңістікте вербалды идентификацияның бір құралы болып отыр. Әсіресе, заманауи медиамәдениет жағдайында лақап есімдердің жаңаша қызметі пайда болды. Ол – цифрлық тұлғаның символына айналды. Мәселен, әлеуметтік желілер мен интернет коммуникациясында әр түрлі платформаны қолданушылар өздерінің шынайы есімдерімен емес, никнеймдермен шығып, солар арқылы имиджін, жеке брендтерін дамытып жатыр. Мұндай никнеймдер әлеуметтік капитал мен жеке брендтің көрсеткіші қызметін атқарады. Мысалы: @orkeni, @dana_bala_taraz, tattiberry_taraz, @armani, @eldos_kalabok және т.б. никнеймдер егесінің кәсібін, қоғамдағы ұстанымын, дүниетанымын, адамның қоғамдағы әлеуметтік бейнесін ашады. Интернет коммуникациясындағы мұндай құбылыс туралы Мануэль Кастельс өзінің «Ақпараттық дәуір: экономика, қоғам және мәдениет» («Информационная эпоха: экономика, общество и культура») деген 3 томдық еңбегінде талдап жазғанын зерттеуші Л.Бобова өз мақаласында талдап көрсетеді (Бобова, 2013). М.Кастельстің лақап есімнің қазіргі цифрлық қоғамдағы рөлін жеке бренд пен әлеуметтік капиталдың көрсеткіші ретінде қарайтындығын жеткізеді.

Лақап есімдерге деген қызығушылық тек лингвистикалық, әлеуметтік жағынан ғана емес, сонымен қатар когнитивтік тұрғыдан да қарастырудың қызығушылығы туып отыр. Себебі лақап есімдер адамның дүниені тану, бағалау және категориялау тәсілдерінің көрінісі болып табылады. Адам тіл арқылы өзінің танымындағы әлем моделін бейнелейтін болса, лақап есімдер адамның когнитивтік бағалау жүйесінің нәтижесі ретінде түсіндіріледі. Яғни, адресант адресаттың сыртқы бейнесіне, сөзіне, әрекетіне, кәсібіне, әлеуметтік мәртесіне және т.б. сипаттарына қарап, соған орай өзіндік танымдық модель құрайды.

Қазақ мәдениетінде ат қоюмен бірге лақап есім беру дәстүрі бұрыннан келе жатқан үрдіс екенін көруге болады және бүгінгі күнде ол никнейм мәдениеті ретінде жалғасып, жаңаша түр мен қызметке ие де болып отыр. Бірақ екеуінің де мәні бір – жеке адамды әлеуметтік пен мәдени кеңістікте даралау. Демек, қазіргі кезде лақап есімдерді зерттеу – тіл білімінде тек ономастикалық емес, әлеуметтік лингвистикалық, когнитивті, прагматикалық маңызға ие. Лақап есімді осылайша кешенді талдау арқылы жеке тұлғаның мәдени, әлеуметтік, психологиялық, прагматикалық бейнесін түсінеміз және бұл зерттеу қазіргі коммуникацияның антропоэктілік бағытын айқындай түседі.

Сөйлеу барысында қолданылатын лақап есімдердің тек тілдік емес, когнитивті-прагматикалық табиғатын ашу арқылы қоғам мүшелерінің бір-біріне деген көзқарасы, бағасы, эмоциясы көрінеді. Сонымен қатар сөйлеушінің ішкі дүниетанымы, қоғамдық қатынастардағы орны мен әлеуметтік рөлі де байқалады.

Мақаланың мақсаты – сөйлеу коммуникациясындағы лақап есімдердің когнитивті, прагматикалық және лингвистикалық ерекшеліктерін айқындау.

Зерттеу міндеттері:

- ⊗ Лақап есім ұғымының тіл біліміндегі орны мен зерттелу тарихына тоқталу;
- ⊗ Лақап есімдердің пайда болуындағы когнитивті механизмдерді сипаттау;
- ⊗ Прагматикалық қызметін анықтау;
- ⊗ Лингвистикалық тұрғыдан құрылымдық және семантикалық ерекшеліктерін талдау;
- ⊗ Әлеуметтік-мәдени коммуникациядағы қолданыс аясын көрсету.

Мақаланың мақсаты мен соған сай міндеттерді жүзеге асыру үшін шетелдік және қазақ тіл ғылымындағы ғалымдарының еңбектеріндегі материалдарды жинастырып, саралап, жүйелеп, лақап есімге қатысты ғылыми зерттеулерді талдап, олардың ғылыми-теориялық жағын айқындау жұмыстары жүргізілді.

2. Материалдар мен әдістер

Шетелдік және қазақ тіл біліміндегі лақап есімдердің зерттелуін қарастыру кезінде тіл ғылымындағы ғалымдардың еңбектері жинақталып, іріктеліп, лақап есімдерге қатысты ғылыми тұжырымдары бар материалдар сараланып, талданды. Сонымен қатар табылған материалдар тарихи тұрғыдан салыстырыла қаралды, иерархиялық жүйе сақталынды.

Антропонимиканың бір нысаны – лақап есімдер жайлы қазақ тіл біліміндегі Ә.Қайдардың, Т.Жанұзақұлының, Ш.Сарыбаев пен Е.Жанпейсовтің, шетелдік ғалымдар А.Суперанская мен В.Робустованың ғылыми еңбектері жан-жақты қарастырылды.

Сонымен қатар тұрмыстағы, медиадағы, көркем шығармалардағы лақап есімдер туралы теориялық материалдар жинастырылып, лақап есімдердің уәжділігі, бағалаушытық және эмоциялық қызметтері когнитивті-прагматикалық талдау тәсілдері арқылы айқындалды.

Лақап есімдер мен бүркеншік аттардың айырмашылықтары салыстыру әдісі арқылы қарастырылды.

3. Талқылау мен нәтижелер

Лақап есім – адамның ресми емес, өзінің ресми атауынан тыс, тұрмыстық немесе әлеуметтік ортада пайда болатын, сол адамға қатысты белгілі бір белгіні сипаттайтын атау. Лақап есім адамның сыртқы келбеті, мінез-құлқы, кәсібі, әдеті немесе белгілі бір оқиғаға байланысты қалыптасады.

Тіл білімінде лақап есімдерді зерттеу бірнеше бағытта жүргізіледі:

1. Этимологиялық және тарихи тұрғыдан – халықтық дәстүрдегі атауыштық уәждерін айқындау (Ш.Сарыбаев, Е.Жанпейісов) (Сарыбаев; Жанпейісов, 2014; 1989);
2. Әлеуметтік-лингвистикалық тұрғыдан – қоғамдағы қарым-қатынас пен әлеуметтік топтардағы қызметін анықтау (А.В.Суперанская және т.б.) (Суперанская, 1982);
3. Когнитивті-прагматикалық тұрғыдан – лақап есімдердің адамның бейнесін концептуалдаудағы рөлін қарастыру.

Лақап есімдер – сөйлеу коммуникациясында бірнеше маңызды қызмет атқарады:

- ⊗ Тұлғалаушы – белгілі бір адамның даралаушы қасиетін айқындау;
- ⊗ Бағалауыштық – адресанттың адресатқа қатынасын, эмоциясын көрсету;
- ⊗ Әлеуметтік – белгілі бір ортада қабылданған рөлдік қатынасты білдіреді;
- ⊗ Коммуникативтік – сөйлеу барысын жеңілдетеді, бейресмилік сипат береді.

Лақап есімнің тілдік табиғаты тек атауыштық қызметімен шектелмей, прагматикалық тұрғыдан сөйлеу жағдайына, қатысушылардың қарым-қатынас типіне және әлеуметтік статусына тікелей байланысты болады.

В.Робустова өз зерттеуінде ағылшын тілдеріндегі антропонимиялық лақап аттардың тілдік, әлеуметтік және мәдени табиғатын зерттейді. Лақап аттардың этимологиясын және қазіргі қоғамдағы қызметін қарастыра отырып, лақап атты адамның шын есімі және тегімен салыстыра талдайды. Сонымен қатар В.Робустова ағылшын зерттеушісі Р.Н.Reaney еңбегі негізінде лақап аттарды әлеуметтік топқа (дәстүрлі ауылдық және қалалық лақап есімдер; әлеуметтік және кәсіби ортада қолданылатын лақап есімдер; белгілі тұлғалардың лақап аттары; ұжымдық лақап аттар) бөледі. Ал, Р.Н.Reaney семантикалық негізде лақап аттарды 5 топқа (физикалық және сыртқы ерекшеліктері; ақыл-ой және моральдық қасиеттері; жануарлар, құстар және балық атауларына қатысты; фразалар мен тұрмыстық сөз тіркестерінен қатысты; әдепсіз мағынасы бар лақап аттар) жіктеген болатын (Робустова, 2008).

Зерттеуші Т.З.Матиив ресейлік және украиндық ономастикалық дәстүрлерді салыстыра отырып, «прозвище» ұғымының мәнін ашып, осы ұғым туралы түсіндірмелерді талдап, ғылыми бірізділікке келтірудің қажеттілігін көрсетеді. Өзінің зерттеуінде жеті мыңнан астам лақап аттарды тілдік материал ретінде пайдаланған. Автор еліктеуіш сөздерден туындаған лақап есімдерді тауып, лақап есімдердің диалектологиялық пен әлеуметтік қолданысын сипаттап, олардың сленг, жаргон, ауызекі тілдегі функцияларын нақтылайды (Матиив, 2016).

Ғалым Т.Жанұзақов лақап аттарды бірнеше топқа жіктеген: адамның түріне, кескін-келбетіне, көзі мен шашына қарай, мысалы: Қарашаш, Ардақ; адамның жүрісі, тұлғасы мен мүсініне байланысты, мысалы: кербез, жорға, желаяқ; адамның дене мүшесінің кемшілігіне қатысты, мысалы: сақау, соқыр, кекеш; мінез-құлық, бейімділік әрекетке, ерекшелік қасиеттерге байланысты, мысалы: Найзағай, от, құйын; кәсібі, қызмет бабына қатысты, мысалы: етікші Саттар, дәрігер Оспан, зергер Болат және т.б. (Жанұзақов, 1971).

Лақап есім мен бүркеншік аттың арақатынасын айқындау қажет. Себебі кейбір еңбектерде екеуін бір ұғым ретінде қарастыру кездеседі.

Лақап есімге тән белгілер: халық арасында, тұрмыстық не әлеуметтік ортада адамның сыртқы бейнесіне, мінезіне, әдетіне, кәсібіне, сөйлеу мәнеріне немесе ерекше қасиетіне байланысты қойылады; көбіне эмоциялық-экспрессивті, бағалаушылық қызмет атқарады; адамның өз қалауынсыз да қойылуы мүмкін.

Бүркеншік ат – адамның өз қалауымен ресми немесе әдеби шығармашылығында, қоғамдық қызметінде қолданылады; жеке тұлғаның шын есімін жасыру, қауіптен қорғану, не жаңа имидж жасау үшін пайдаланылады; көбіне жазушылар, ақындар, саясаткерлер қолданады. Мысалы, Әлихан Бөкейхановтың бүркеншік аттары – Ә.Б., Қыр баласы; Мұхтар Әуезовтікі – Қоңыр; Антон Чеховтікі – Антоша Чехонте және т.б.

Бүркеншік есімдердің де қазақ тарихында, мәдениеті мен әдебиетінде алар орны бар. Грекше «псевдонимес» деп аталып, «жалған, жасырын ат» дегенді білдіреді. Бүркеншік аттардың жасалуы әртүрлі: кейбір адамдар аты мен фамилиясының тек бас әріптерін ғана алады: Ә.Б.; туған жерін немесе руын көрсету: Қыпшақ, Талас; лақап аттарын жазу: тілші Асан, қисық Асқар; кейде өздеріне ат ойлап тауып, соны жазады: қоңыр, қыр баласы және т.б. (Сарыбаев, 2014).

Сонымен қорыта келе, лақап есім – қоғам берген, көбіне бейресми, бағалауыш сипаттағы ат. Ал бүркеншік ат – адамның өзі таңдаған, ресми не шығармашылық мақсаттағы жасанды есім.

Сөйлеу коммуникациясындағы лақап есімдердің қалыптасуы кездейсоқ емес, ол адамның белгілі бір қасиетіне, бейнесіне, әлеуметтік рөліне қатысты когнитивті уәжге сүйенеді. Бұл уәж көбіне ассоциация, метафора, метонимия сияқты танымдық механизмдер арқылы іске асады.

1. Сыртқы бейнеге, келбетке негізделген лақап есімдер: Қара Қожа мен Сары Қожа, сықси, бадырақ, пұшық, мәстек, терек, бұдыр бет, тазша бала және т.б. Мұндай лақаптар адамның перцептивті бейнесін негізге алады, сөйлеуші субъект адресатты танудағы басты белгісін бөліп көрсетеді.
2. Мінез-құлыққа байланысты лақап есімдер (сөзіне, тәртібіне, қимылына қатысты болып келеді): тентек бала, момын, мылжың, көкбет, шаң тимес, шық бермес шығай бай, қаз дауысты, желаяқ және т.б. Бұл топтағы лақап есімдер бағалаушылық-прагматикалық қызметке ие. Сөйлеуші адресаттың мінезін сипаттай отырып, оған қатысты өзінің эмоциялық бағасын білдіреді.
3. Кәсіби қабілетке байланысты лақап есімдер: Месси бала, әнші қыз, тиктокшы, инташы, ботаник, хаккер, шумахер және т.б. Бұл топтағы лақап есімдер әлеуметтік ортада адамның функционалды рөлін айқындайды. Сонымен қатар олар коммуникацияда идентификаторлық қызмет атқарады.

4. Әлеуметтік мәртебеге қатысты лақап есімдер: Алпамыс батыр, Ер Төстік, Геннадий Головкинді «GGG», «Қазақ грозасы» деп атайды, Димаш Құдайбергенді «Dimas» деп қысқартып атайды. Мұндай лақап есімдер әлеуметтік-прагматикалық кодқа негізделеді. Олар адресаттың қоғамдағы беделін не белгілі бір топтағы орнын айқындайды.

Профессор Ә.Қайдар ономастика бойынша бірқатар зерттеу материалдарын жазды. Соның ішінде ұйғыр тіліндегі кісі аттарын зерттеу барысында осы халықтың өзіне тән лақап аттарының қойылуын қарастырған. Ә.Қайдар «Қозы Көрпеш – Баян сұлу» дастанындағы кісі аттарын талдау кезінде кейіпкер есімдерінің алдынан және артынан кездесетін анықтауыштарды атаған. Мәселен, Қозы Көрпеш, Баян сұлу, ақ Баян, қыз Баян, Ер танас, Ер күліп, Қодар құл, Тайлақ би, Айба сері (Қайдар, 2014).

Сондай-ақ Қ.Жұбанов та лақап есімдердің эпос пен фольклорда молынан кездесетіндегін есімдерге тіркесетін препозитивті және поспозитивті анықтауыштар туралы жазған. Мысалы, Ер Тарғын, Алпамыс батыр, Қыз Жібек, Ақ Жүніс және т.б. Қ.Жұбанов Хожа Ахмет Ясауидегі препозитивті анықтауыш «хожа» деген сөздің Ахметтің лақап аты екендігін өз зерттеуінде фактілермен дәлелдеген (Жұбанов, 1966).

Жалқы есімдер, соның ішінде лақап аттар тілдік бірлікпен қатар мәдениет пен тәрбие құралы болады. Осы тұрғыдан қазақ тіл білімінде С.Жуанышпаева мен бірқатар зерттеушілер еңбегінде поэтонимдер мен лақап аттардың этномәдени рөліне, әсіресе әдеби мәтіндегі есімдердің мәтіндік-мәдени функцияларын ашып көрсетеді (Жуанышпаева, 2023). Себебі шығармадағы кейіпкерлердің есімдері арқылы берілетін әлеуметтік модельдер ұрпақ тәрбиесіне әсер ететіндігіне ерекше назар аударған. Зерттеушілер Ғ.Мұстафинның «Дауылдан кейін» романындағы лақап есімдердің әлеуметтік функциялары мен олардың тәрбиеге ықпалының бірнеше деңгейін көрсетеді. Мәселен, «Томпақ», «Майкөз» арқылы қоғамдағы жеке адамның орнын, тұлғалық қасиеттерін ашса, қоғамға қажет емес мінез-құлықты лақап есімдер арқылы тілге түсіріп, мінезге қатысты оң және теріс бағасы беріледі. Сонымен қатар отбасылық-тұрмыстық лақап аттары арқылы адамдардың бір-біріне, қоғамға деген түрлі қарым-қатынастары көрсетіліп, тұлғаның әлеуметтік бейнесін ашады.

Қазақ балалар әдебиетіндегі ономастикалық жүйенің тілдік әрі тәрбиелік қырын талдаған зерттеуші З.Абдуллина лақап есімдердің жеке тұлғаның дүниені қабылдаудағы, ұлттық болмыс пен психологиялық танымның өзара байланысын көрсететін ономастикалық көрсеткіш ретінде қарастырады (Абдуллина, 2013). Автор Б.Соқбақбаевтың «Менің атым - Қожа» шығармасындағы лақап аттарды талдау арқылы лақап есімнің тек аталу нысаны ғана емес, тұлғаның әлеуметтік-психологиялық бейімделуінің нәтижесі екенін ашып береді. З.Абдуллина лақап есімдерді сөйлеу коммуникациясындағы «речевой информация» ретінде танытады. Расында, тұлғаның лақап есімі бойында ол адам туралы бірқатар ақпараттың берілетіндігін көреміз. мәселен, мінезі, формасы, сөзі, қарым-қатынасы, әрекеті, психологиясы, рөлі, статусы және т.б. Тіпті балаға қойылатын лақап есім сол баланың мінезінің қалыптасуына психологиялық тұрғыдан әсер ететінін көреміз.



Көркем мәтіндегі лақап есімдерді белгілі бір автор міндетті түрде арнайы мақсатына сай түрлі себептер негізінде ойлап шығаратын болғандықтан, оны талдау, нәтижесін шығару, яғни олардың әлеуметтік-лингвистикалық сипатын ашу біршама жүйелі. Ал, қазіргі медиадағы лақап есімдерді қоюдың себептері көркем мәтіндегімен салыстырғанда айырмашылық болады. Әлеуметтік желілер мен ақпараттық порталдар дамыған дәуірдегі лақап есімдердің әлеуметтік, психологиялық және мәдени себептері де өзгеше болып келеді. Лақап есімдер тек көркем мәтін емес, интернет ономастикасының да ажырымас бір бөлігіне айналды. Виртуалды коммуникациядағы лақап есімдердің өзіндік тұлғалық бейнені қалыптастыру, эмоциялық әсер тудыру, топ ішінде әлеуметтік мәртебесін белгілеу секілді қызметтер атқарады. Медиа кеңістігінде лақап есімдердің қолданылуына қарап, бұл құбылыстың қазіргі шетелдік және қазақ интернет мәдениетінде тілдің динамикалық бейімделуін, жеке адамның өзіндік «медиалық немесе цифрлық» бейнесін танудың жаңа қырын қалыптастырудың жол екенін көруге болады. Интернет байланысындағы бейресми есімдер туралы зерттеген Ж.Таубаев виртуалды контекстегі лақап есімдердің әлеуметтік, психологиялық және мәдени себептерін айқындайды (Таубаев, 2014). Автор интернеттегі бейресми аттарды қолданудың теріс қырларын да өз зерттеуінде көрсетеді. Себебі бейресми есімдерді қолданғандарда шынайылық аз болады деген тұжырым жасайды.

Тарихи лақап есімдерді зерттеу барысында белгілі бір тұлғаның қоғамдағы миссиясы, рухани мәдениетімен байланысты болады. Тарихи тұлғаның лақап есімдері (кейбір тарихи тұлғаларда бірнеше лақап есім болуы мүмкін) – оның жүріп өткен өмір жолындағы атқарған істерінен хабар береді. Мәселен, Жамашев А., Қабиденов Ж. Бейбарыс сұлтанның лақап есімдерінің шығу тарихын талдау барысында оның бірнеше лақап есімдерінің этимологиясын, семантикасын талдау арқылы сұлтанның бейнесін ашып көрсетеді (Жамашев, 2014).

Сонымен лақап есімдердің табиғаты күрделі когнитивтік және прагматикалық жүйеге ие екендігін көреміз. Лақап есімдер адамның қабылдау және бағалау процестерімен тығыз байланыста болып, оның когнитивтік құрылымын құрайды. Адресант адресатқа лақап есім беру кезінде оның сыртқы келбетіне, әлеуметтік рөліне, сыртқы формасына қарап, белгілі бір концептуалдық фрейм арқылы модельдейді. Фреймдер адамның санасында қалыптасады. Мәселен, қазақ тіліндегі «тәмпіш қара», «тентек», «қисық», «желаяқ», «алып» деген лақап есімдер адам бейнесін белгілі бір парадигмалық фреймге негіздейді. Жылдам жүретін адамды «желаяқ» десе, қиқар адамды «қисық», бой ұзын, денелі адамды «алып» деп атайды. Осындай байланыстар адамның ассоциативті ойлану жүйесінен шығады. Лақап есімдердің қалыптасуын когнитивтік тұрғыдан шамамен келесідей етіп бөлуге болады:

1. Адамның мінез-құлқы жануар образы арқылы сипатталатын «адам-жануар» фреймі. Мысалы, түлкі, бөрі, арыстан, шибөрі, жылан және т.б.
2. Адамның беріктігі, қайраты зат атаулары арқылы метонимиялық байланыста берілетін «адам-зат» фреймі. Мысалы, болат, рәзікке, сағыз, темір және т.б.
3. Тұлғаның қоғамдағы орны мен мәртебесін бейнелейтін «адам-әлеуметтік рөл» фреймі. Мысалы, әкім, бастық, елбасы, дипломат, сайқымазақ және т.б.

Осындай фреймдер адамның лақап есімінің когнитивтік мәнін айқындайды.

Сөйлеу коммуникациясындағы лақап есім әрқашанда прагматикалық мақсатта қолданылады. Адресант адресатқа белгілі бір лақап есімді қолдану арқылы бағалауыштық қатынасын білдіреді. Прагматикалық тұрғыдан лақап есімдердің келесідей қызметтері байқалады:

- ⊗ адамның жақсы не теріс қасиетін көрсететін – бағалауыштық қызметі: тентек, момын, салмақты, пысық, кербез және т.б.
- ⊗ сөйлеу кезінде бейресми стильді қолдану және оған эмоциялық рең беру арқылы сипаттайтын – коммуникативтік қызметі: Біздің алтын келді ме? Сары баламның ұйқысы тыныш болсын және т.б.
- ⊗ топ ішінде иерархиялық қатынасты білдіретін – әлеуметтік қызметі: бастық, профессор, шеф, елбасы және т.б.

Әр елдің мәдениетінде лақап есімдердің әлеуметтік қызметінде айырмашылық кездеседі. Мәселен, зерттеу еңбектеріне қарайтын болсақ, қазақ мәдениетінде лақап есім көбіне әлеуметтік баға, қоғамдық пікір ретінде қолданылады. Ал, ағылшын мәдениетінде никнеймдер адамның жеке ерекшелігін емес, топтық байланыстағы теңдікті, жақындықты білдіреді. Мысалы, Jack – Jackie, William – Will және т.б. Яғни, қазақ мәдениетінде лақап есімдердің негізгі қызметі – әлеуметтік-психологиялық бағалау болса, ағылшын мәдениетінде эмоциялық коммуникацияны жұмсарту, достық атмосфера орнату құралы қызметін атқарады. Осылайша, лақап есімдер сөйлеу коммуникациясының бір элементі бола отырып, мәдени код пен әлеуметтік тәрбиенің де көрсеткіші функциясын атқарады.

4. Қорытынды

Лақап есімдер когнитивті тұрғыдан адамның танымындағы прототиптік белгілерге сүйенеді (сыртқы бейне, мінез, рөл, қабілет). Прагматикалық тұрғыдан олар сөйлеушінің бағалауыштық қатынасын білдіреді, кейде достық, кейде ирониялық, кейде кемсіту мәнінде қолданылады. Лингвистикалық тұрғыдан метафора, метонимия, сипаттауыш сөздер арқылы жасалып, сөйлеу коммуникациясын бейресмилендіреді және эмоционалдық рең береді.

Зерттеу қорытындысы бойынша сөйлеу коммуникациясындағы лақап есімдердің когнитивтік-прагматикалық табиғатының күрделі және сан қырлы екендігін көрсетті. Лақап есімнің тек тілдік бірлік емес, жеке тұлғаның әлеуметтік-мәдени ортасы мен психологиясын бейнелейтін когнитивтік және прагматикалық модельдің құрамдас бөлігі екенін түсіндірді.

Лақап есімдердің құрылымдық және мағыналық жүйесін талдағанда, олардың когнитивтік уәж бен прагматикалық функцияға, әлеуметтік бағалауға негізделіп қалыптасатындығы көрінді. Аталған осы үш компоненттің байланысынан лақап есімдердің қоғамдағы қызметін сипаттауға мүмкіндік туды. Мысалы, когнитивтік деңгейде лақап есім адамның мәдени білімі мен танымдық ассоциацияларын бейнелесе, прагматикалық деңгейде адресанттың коммуникативтік мақсаты мен эмоциялық бағасы көрінеді. Ал, әлеуметтік деңгейде белгілі бір қоғамдағы құндылықтар жүйесі мен нормаларын танытады.

Лақап есімдерді қолданбалы салаларда қарастырудың маңызы зор. Себебі,

- ⊙ Біріншіден, отбасы мен мектепте, тағыда басқа оқу-тәрбие орталықтарында лақап есімдердің бала немесе білім алушы, тәрбиеленуші тұлғасының өзін-өзі оң бағалауына, дұрыс мінез қалыптастыруына ықпалы бар. Мысалы, қайсарым, патшам, сұлуым, пысығым деген секілді лақап есімдер баланың «мен» концептісін айқындауға әсер етеді.
- ⊙ Екіншіден, лақап есімдердің қолданысын реттеу арқылы қазіргі қоғамдағы сөйлеу мәдениеті мен этикасын жүйелеп, оң нәтижеге қол жеткізуге ықпалы болады.
- ⊙ Үшіншіден, қазіргі ақпарат заманының интернет кеңістігінде лақап есім тұлғаның цифрлық бейнесін қалыптастырып, өзін танытудың жаңа формасын көрсетеді.

Қазіргі интернет ономастикасы лақап есімдердің жаңа түрлері мен қызметтерін әкеліп отыр. Сол үшін лақап есімдерді тек дәстүрлі ономастикада ғана зерттеу маңызды емес, бүгінде медиалингвистика, психолінгвистика, әлеуметтік коммуникация жағынан зерттеу де өзекті болып отыр.

Алдағы уақытта лақап есімдерге қатысты келесідей зерттеулерді жүргізуге болады:

1. Лақап есімдердің құрылымдық-мағыналық бөлімдеріне қарай топтастыру, лақап есімдер сөздігін әзірлеу;
2. Виртуалдық лақап есімдердің ұлттық-мәдени ерекшеліктерін анықтау;
3. Жасөспірімдер мен жастар коммуникациясындағы бейресми есімдердің когнитивтік негізін зерттеу;
4. Медиадағы лақап есімдердің әлеуметтік-психологиялық қырын талдау.

Қорыта айтқанда, сөйлеу коммуникациясындағы лақап есімдер адам болмысының және қоғам мәдениетінің, оған қоса тілдік танымның түйіскен тұсын айқын көрсететін күрделі әлеуметтік-лингвистикалық құбылыс. Лақап есімдер арқылы жеке адамның әлеуметтік рөлі мен мәртебесі, рухани-мәдени құндылықтары мен психологиялық бейнесі көрініс табады. Сол үшін сөйлеу коммуникациясындағы лақап есімдерді когнитивтік-прагматикалық жағынан зерттеудің қазақ тіл білімінде маңызды саланы құрайды.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

- Абдуллина, З.А. (2013). Көркем шығармадағы антропонимдердің қолдану ерекшелігі. ҚазҰУ хабаршысы. Филология сериясы. № 3(143).
- Бобова, Л. А. (2013). Мануэль Кастельс: влияние сетевого общества на характер социальных коммуникаций. DOI:10.24833/2071-8160-2013-5-32-213-220
- Жамашев, А., Қабиденов, Ж. (2023). Бейбарыс сұлтанның есімі мен лақаб аттарының этимологиялық-тарихи анықтамасы. ҚазҰУ хабаршысы. Тарих сериясы. №3 (110). <https://doi.org/10.26577/JH.2023.v110.i3.11>.
- Жанпейісов, Е. (1989). Этнокультурная лексика казахского языка (на материалах произведений М.Ауезова). Алматы.
- Жанұзақұлы, Т. (1971). Қазақ есімдерінің тарихы (лингвистикалық және тарихи-этнографиялық талдау) / Жауапты редакторы Қазақ ССР Ғылым академиясының академигі Кеңесбаев І.К. - Алматы : Қазақ ССР-нің «Ғылым» баспасы.
- Жұбанов, Қ. (1966). Қазақ тілі жөніндегі зерттеулер. Алматы.
- Жуанышпаева, С.Ж., Мұхамеджанова, Г.Т., Бейсенбаева, А.С., Баекина, Н.М. (2023). Атаулар мен жалқы есімдердің номинативтік-фондық ерекшеліктері. М. Қозыбаев атындағы СҚУ Хабаршысы. № 1 (57).
- Қайдар, Ә. (2014). Ғылымдағы ғұмыр. Мақалалар, баяндамалар жинағы. Алматы.
- Қалиев, Ф. (2008). Қазақ тілінің түсіндірме сөздігі [Текст] : 50 мыңға жуық сөз бен сөз тіркесі / ҚР мәдениет және ақпарат м-гі, Тіл ком.; жалпы ред. басқ. Т. Жанұзақов. – Алматы.
- Матии, Т.З. (2016). Термин прозвище и его при менение в оно мастических исследованиях. Известия ВГ ПУ. филологические науки.
- Ожегов, С.И. (2014). Толковый словарь русского языка : около 100000 слов, терминов и фразеол. выражений / С. И. Ожегов. - 27-е изд., испр. - М. : АСТ ; Мир и образование.
- Робустова, В. (2008). Антропонимическое прозвище в современном коммуникативном пространстве. Вестник МГУ. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. № 1.
- Сарыбаев, Ш. (2014). Қазақ тіл білімінің мәселелері. Алматы.
- Суперанская, А.В. (1982). Собственные имена в языке и в речи // Onomastica Slavogermanica. Leipzig. T.V с.123–129Hornby A.S. Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English. Oxford.
- Таубаев, Ж. (2014). Интернет қарым-қатынасындағы бейресми есімдердің топтастырылуының кейбір мәселелері. ҚазҰУ хабаршысы. Филология сериясы. № 3(149).
- Төлебаев, Т.Ә. (2023). Қосалқы тарихи пәндер: оқу құралы. Алматы.

XVII.ULUSLARARASI
DÜNYA DİLİ
TÜRKÇE
SEMPOZYUMU

Başak **KARAKOÇ ÖZTÜRK***, Aysel Merve **ALYAPRAK****

**Okuma Etkinliklerinde Bilişsel Stratejilerin Görünümü:
Türkçe Ders Kitapları Örneği**

Özet

Okuma, öğrencilerin hem akademik başarıları hem de günlük yaşamları açısından önem arz eden bir dil becerisidir. Bu dil becerisinin geliştirilmesi sürecinde en çok kullanılan temel kaynaklardan biri de Türkçe ders kitaplarıdır. Dolayısıyla Türkçe ders kitaplarında bu amaçla kullanılacak okuma etkinlikleri öğrencilerin metinlerle etkileşime girmesi ve neticesinde anlam kurmaları, çıkarım yapmaları, okudukları metni sorgulamaları ve değerlendirmeleri bakımından oldukça kıymetlidir. Bu nedenle söz konusu dil becerisini geliştirmeye yönelik okuma etkinliklerinin yalnızca basit anlama düzeyinde kalmaması, metnin derin yapısının kavranmasını, üst düzey düşünme becerilerinin ve bilişsel stratejilerin kullanılmasını sağlayacak şekilde düzenlenmesi önem taşımaktadır. Bu bağlamda yapılan araştırmada 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı doğrultusunda hazırlanan beşinci ve altıncı sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan okuma etkinliklerinin hangi bilişsel stratejileri kullanmaya olanak sağladığını saptamak amaçlanmıştır. Araştırmada doküman analizi yöntemi kullanılmış, bu yöntem doğrultusunda beşinci ve altıncı sınıf Türkçe ders kitaplarındaki okuma etkinlikleri analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgularla Türkçe ders kitaplarında yer alan okuma etkinliklerinin hangi bilişsel stratejilerin kullanılmasına öncelik verdiğini ve hangilerini sınırlı düzeyde desteklediğini ortaya koymanın mümkün olacağı düşünülmüştür. Ayrıca araştırma sonucunda ulaşılan bulguların Türkçe ders kitabı hazırlama ve okuma etkinliklerini geliştirme süreçlerine ışık tutacağı ve Türkçe öğretmenlerinin sınıf içi uygulamalarında öğrencilerinin okuma becerilerini üst düzeyde geliştirmeye yönelik etkinlikler planlamalarına katkı sağlayacağı ümit edilmiştir. Sonuç olarak bu araştırma ile Türkçe ders kitaplarındaki okuma etkinliklerinde bilişsel stratejilerin kullanılmasının niteliği görünür kılarak öğrencilerin bilişsel gelişimini destekleyen okuma etkinliklerinin hazırlanmasına zemin oluşturulması hedeflenmektedir.



**ANAHTAR
KELİMELER**

Türkçe dersi öğretim programı, Okuma becerisi, Bilişsel stratejiler, Maarif modeli, Türkçe ders kitapları.

* Prof. Dr., Çukurova Üniversitesi, bkarakoc@cu.edu.tr

** Yüksek Lisans Öğrencisi, Çukurova Üniversitesi, alyaprakayselm@gmail.com



Abstract

Reading is a language skill that is crucial for both students' academic success and their daily lives. One of the most frequently used primary resources in the development of this language skill is Turkish textbooks. Therefore, the reading activities used in Turkish textbooks for this purpose are invaluable because they encourage students to interact with texts and, as a result, construct meaning, draw inferences, question, and evaluate the text they read. Therefore, it is crucial that reading activities aimed at developing this language skill are not limited to simple comprehension but are designed to facilitate comprehension of the deep structure of the text and the use of higher-order thinking skills and cognitive strategies. In this context, the study aimed to determine which cognitive strategies are facilitated by the reading activities in fifth- and sixth-grade Turkish textbooks prepared in accordance with the 2024 Turkish Curriculum. Document analysis was employed in the study, and the reading activities in fifth- and sixth-grade Turkish textbooks were analyzed using this method. The findings of the study suggest that it will be possible to reveal which cognitive strategies are prioritized by the reading activities in Turkish textbooks and which are supported only to a limited extent. It is also hoped that the findings of the study will shed light on the processes of preparing Turkish textbooks and developing reading activities, and will contribute to Turkish teachers' planning of activities aimed at improving their students' reading skills in their classroom practices. Consequently, this research aims to illuminate the nature of the use of cognitive strategies in reading activities in Turkish textbooks, thereby laying the groundwork for the development of reading activities that support students' cognitive development.



KEYWORDS

Turkish curriculum, Reading skills, Cognitive strategies, Education model, Turkish textbooks.



1. Giriş

Dil becerileri bireylerin yaşamında yadsınamaz bir değere sahiptir. Özellikle de bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanların tümüyle ilişkili olan; kişinin kendini keşfetmesini sağlayan, bireylere bakış açısı kazandıran okuma becerisinin ayrıca ele alınması önemlidir. Çünkü okuma; dil ve düşünme becerilerini geliştirme, zenginleştirme ve geleceği yapılandırma çalışmalarının başında gelmektedir. Aynı zamanda görme, algılama, seslendirme, anlama gibi göz ve beyin çeşitli işlevlerinden oluşan karmaşık bir süreçtir (Güneş, 2012, s. 6). Bunun yanı sıra bir metnin şifresini çözmek ve onu yorumlamak demektir. Ancak okuma, anlamın çözümlenmesine dayandığından anlama kelimelerin gerçek anlamı dışındaki anlamlarının keşfedilmesi ve metnin yeniden yorumlanmasıyla mümkün olmaktadır (Günay, 2001).

Bu bağlamda okuma becerisinin dil üzerindeki temel rolü, bir şifre çözme eylemi olmaktan çıkmakta ve bireyin hem alıcı hem de üretici dil kapasitesini inşa eden, çok yönlü ve hayati bir göreve dönüşmektedir. Okuma eylemi ile bireyler, kelime dağarcıklarını sürekli olarak zenginleştirmekte ve bu zenginlik de kişilerin hem dinlediğini/okuduğunu anlama hem de konuşma/yazma becerileri için kritik bir temel oluşturmaktadır. Ayrıca bireylerin, dilin gramer kurallarını ve sözdizimsel yapılarını doğal yollarla içselleştirmesine yardımcı olması ve tüm bunları hayat akışı içinde kullanabilmelerini sağlama noktasında da okuma becerisi ön plana çıkmaktadır. Dolayısıyla okumanın, dilin dört temel becerisinin tamamını destekleyerek bireyin iletişim yetkinliğini de artıran bir konuma sahip olduğu söylenebilmektedir.

Okumanın dil üzerindeki belirleyici rolü, tarih boyunca düşünürler tarafından da vurgulanmıştır. Alman düşünürü Goethe'ye "Bir dil nasıl öğrenilir?" diye sorulduğunda, Goethe "Okumakla" yanıtını vermiş, dil öğretiminde okumanın önemini böylece ifade etmiştir. Gerçekten de okuma, dil öğretiminin temel yapı taşıdır (Karakoç Öztürk, 2008). Önemi vurgulanmaya çalışılan okuma becerisine dair 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda da özel bir yer ayrıldığı görülmektedir. Programda okuma becerisi bütüncül, sorgulayıcı ve üst düzey düşünme becerilerini merkeze alan bir yaklaşımla ele alınmaktadır. Buna göre okuma sadece kod çözme eylemi olarak görülmemektedir, aynı zamanda bilgelik yolunda bir araç olarak kabul edilmektedir. Programda okuma becerisini geliştirmenin en temel amacı; öğrencilerin bilgiyi sorgulayabilen, yorumlayabilen ve değerlendirebilen bireyler olmasını sağlamak olarak belirlenmiştir. Aynı zamanda okuma atölyeleri ile öğrencilerin kendi seçtikleri metinler üzerinden eleştirel düşünme, yorumlama ve değerlendirme gibi üst düzey anlama becerilerini uygulamalı olarak geliştirmek; böylece okuma alışkanlığını geliştirerek yetkin ve amaç odaklı okuyucular yetiştirmek bir diğer amaç olarak belirlenmiştir. Programın vurguladığı önemli bir nokta da öğrencilerin metnin yüzey anlamını (Metin ne söylüyor?) tam olarak kavramasını, ardından bu temel üzerine çıkarım, yorum ve eleştiri yaparak derin anlamı (Niçin söylüyor, Ne demek istiyor?) keşfetmesini sağlayacak bir ilerleme yolu sunulmasıdır. Söz konusu programın yanı sıra Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortak Metni kapsamında yer alan dokuz okuryazarlık türü aracılığıyla da öğrencilerin çağın gerektirdiği tüm alanlarda (dijital, finansal, sanat vb.) bilgiyi bilinçli, eleştirel ve eyleme dönük bir şekilde kullanabilen, çok yönlü ve yetkin bireyler olmaları amaçlanmaktadır.

Programın okuma becerisine getirdiği genel çerçeve ve atölye uygulamalarının yanı sıra bu becerilerin somut olarak hayata geçirildiği ana kaynak yani ders kitaplarının rolü de yadsınamaz düzeydedir ve ders kitapları, okuma becerisinin geliştirilmesinde hayati bir role

sahiptir. Ayrıca programın temel amacı olan “öğrencilerin bilgiyi kullanarak günlük hayatta karşılaşılan sorunlara çözüm bulabilmesi” için gerekli somut zemini ve materyali sunmaktadır. Bu bağlamda ders kitapları sadece metin aktarımı yapmaz, aynı zamanda beceri temelli etkinlikler aracılığıyla öğrencilerin okuduklarını anlamalarını, sorgulamalarını ve edindikleri bilgiyi problem çözme sürecinde aktif bir araç olarak kullanmalarını sağlayan temel kılavuz niteliğindeki materyallerdir. Ancak ders kitaplarının bu işlevini başarıyla yerine getirebilmesi ve öğrencileri yetkin bireylere dönüştürebilmesi, kişilerin okuma sürecini bilinçli bir biçimde yönetmeyi öğrenmelerine bağlıdır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nde strateji öğretimi, programın nihai hedefi olan bilgiyi etkin kullanabilen, yetkin bireyler yetiştirme amacına hizmet ettiği için kritik bir öneme sahiptir. Bu doğrultuda programda yer alan yedi bilişsel strateji ile ilgili şu bilgiler yer almaktadır:

Ön Bilgileri Harekete Geçirme ve Kullanma

Bu bilişsel strateji ile “öğrencilerin dinleme/okuma öncesinde ve sırasında, konu, tür veya yazarla ilgili bildiklerini (tecrübe, hatıra vb.) uzun süreli bellekten getirip anlamı yapılandırmak için kullanmaları” amaçlanmaktadır. (MEB, 2024, s. 11)

Tahmin Etme

Bu bilişsel strateji ile “öğrencilerden metindeki ipuçlarını ve ön bilgileri kullanarak metnin ilerleyen bölümlerinde neler olacağına dair mantıklı öngörülerde bulunmaları” (MEB, 2024, 11) beklenmektedir. (MEB, 2024, s. 11)

Görselleştirme

“Metinde anlatılanları somutlaştırmak için zihinde resimler oluşturulması veya bunların kâğıt üzerine aktarılmasına” dayanan bu strateji ile zihinsel imajlar oluşturmanın hedeflendiği de söylenebilmektedir. (MEB, 2024, s. 11)

Soru Sorma

“Dinlediğini/okuduğunu daha iyi anlamak için süreç öncesinde ve sırasında öğrencinin kendi kendine çeşitli sorular üretmesi ve bunlara cevap aramasıdır.” (MEB, 2024, s. 12). Burada öğrencilerin metin öncesi veya sonrasında yer alan soruları cevaplandırmasından ziyade daha üst düzeyde bir eylemden yani soru üretmekten söz edilmektedir.

Çıkarım Yapma

“Metindeki ipuçlarını, gerçek dünya bilgisini ve deneyimleri kullanarak metinde açıkça ifade edilmeyen bilgilere (derin anlama) ulaşma sürecidir.” (MEB, 2024, s. 12). Bu noktada stratejinin ön bilgileri harekete geçirme ve kullanma stratejisi ile olan farkına değinmekte fayda vardır çünkü ilgili strateji daha çok metinde yer alan bilgileri hatırlamakla ilişkiliyken çıkarım yapma stratejisi metinde yer almayan bilgileri keşfetmekle ilişkilidir.



Özetleme

Bu bilişsel strateji ile öğrencilerden “metnin bütünü bitirdikten sonra metindeki tüm önemli bilgileri kendi cümleleriyle bir paragraf hâlinde sunması” beklenmektedir. (MEB, 2024, s. 12-13). Aynı zamanda ana fikri bulmaya yönelik etkinliklerde de özetleme stratejisine dair izlere ulaşmak mümkündür.

Metin Yapılarının Analizi ve Bilgileri Organize Etme

“Metin yapılarını (sıralı/kronolojik, sebep-sonuç, problem-çözüm vb.) analiz ederek metindeki önemli bilgileri tespit etme ve bu bilgileri organizasyon şemalarıyla düzenleme işlemi” olarak tanımlanan bu iki bilişsel strateji programda ayrı ayrı açıklanmış ancak tek bir başlıkta sunulmuştur. (MEB, 2024, s. 11-12)

2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın önemseydiği bu bilişsel stratejilerin, Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerde ne ölçüde hayat bulduğunun saptanması ile okuma etkinliklerinin hangi bilişsel stratejilerin kullanılmasına öncelik verdiğini ve hangilerini sınırlı düzeyde desteklediğini ortaya koymanın mümkün olacağı düşünülmüştür. Ayrıca araştırma sonucunda ulaşılan bulguların Türkçe ders kitabı hazırlama ve okuma etkinliklerini geliştirme süreçlerine ışık tutacağı ve Türkçe öğretmenlerinin sınıf içi uygulamalarında öğrencilerinin okuma becerilerini üst düzeyde geliştirmeye yönelik etkinlikler planlamalarına katkı sağlayacağı ümit edilmiştir.

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma ile ortaokul 5. ve 6. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki okuma etkinliklerinin 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki hangi bilişsel stratejileri kullanmaya olanak sağladığını saptamak amaçlanmıştır.

2.2. Araştırmanın Alt Amaçları

1. 5.sınıf Türkçe ders kitaplarındaki okuma etkinlikleri öğrencileri hangi bilişsel stratejileri kullanmaya yönlendirmektedir?
2. 6.sınıf Türkçe ders kitaplarındaki okuma etkinlikleri öğrencileri hangi bilişsel stratejileri kullanmaya yönlendirmektedir?

2.3. Araştırmanın Deseni

Nitel araştırma olarak desenlenen çalışmada doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. İncelenen dokümanlar arasında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan ve 2025-2026 öğretim yılında kullanılan 5. ve 6. sınıf Türkçe dersi kitapları yer almaktadır. Bilişsel stratejiler ışığında kitaplarda yer alan tüm okuma etkinlikleri tek tek analiz edilmiş, her bir etkinliğin hangi stratejiyle ilişkili olduğu içerik analizi yöntemi ile belirlenmiştir. Doküman incelemesi araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

2.4. Verilerin Toplanması ve Analiz Edilmesi

Okuma etkinliklerinin araştırmacılar tarafından ayrıntılı olarak incelenebilmesi için etkinliklerin yönergelerinden yola çıkılarak hangi bilişsel stratejiye gönderimde bulunulduğunu saptamak amacıyla bir kontrol listesi oluşturulmuştur. Bu bağlamda etkinlikler içerik analizi yoluyla analiz edilmiş, elde edilen veriler Türkçe eğitimi alanında başka bir uzmana da sunulmuş, uzman görüşü alınmış ve bulgulara son şekli verilmiştir.

3. Bulgular

5.sınıf Türkçe ders kitaplarındaki (TDK) okuma etkinlikleri hangi bilişsel stratejilerin kullanımına olanak sağlamaktadır? sorusu doğrultusunda 5. Sınıf Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin ilişkili olduğu stratejiye dair bulgular Tablo 1’de sunulmuştur.

Stratejiler	1.Kitap	2.Kitap	Toplam
Metin Yapılarının Analizi ve Bilgileri Organize Etme	61	67	128
Ön Bilgileri Harekete Geçirme ve Kullanma	46	58	104
Çıkarım Yapma	47	45	92
Tahmin Etme	24	11	35
Özetleme	15	16	31
Görselleştirme	0	5	5
Soru Sorma	1	3	4

Tablo 1. Beşinci sınıf TDK’deki okuma etkinliklerine yönelik bulgular

Tablo 1’de görüldüğü gibi 5.sınıf Türkçe ders kitaplarında en çok metin yapılarının analizi ve bilgileri organize etme stratejisine yönelik etkinlikler yer almaktadır. Bu stratejiyi ön bilgileri harekete geçirme ve kullanma, çıkarım yapma stratejileri izlemektedir. Yapılan analizlerden elde edilen bulgular neticesinde görselleştirme ve soru sorma stratejileriyle ilişkilendirilen etkinlik sayısının oldukça az olduğu görülmektedir.

6. sınıf düzeyine yönelik hazırlanan Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin ilişkili olduğu stratejilere dair bulgulara ise Tablo 2’de yer verilmiştir.

Stratejiler	1.Kitap	2.Kitap	Toplam
Metin Yapılarının Analizi ve Bilgileri Organize Etme	62	45	107
Ön Bilgileri Harekete Geçirme ve Kullanma	57	46	103
Çıkarım Yapma	34	44	78
Tahmin Etme	15	10	25
Özetleme	15	7	22
Görselleştirme	6	0	6
Soru Sorma	4	0	4

Tablo 2. Altıncı sınıf TDK’deki okuma etkinliklerine yönelik bulgular

Tablo 2’de görüldüğü gibi 6.sınıf Türkçe ders kitaplarında en çok metin yapılarının analizi ve bilgileri organize etme stratejisine yönelik etkinlikler yer almaktadır. Bu stratejiyi takiben ön bilgileri harekete geçirme ve kullanma, çıkarım yapma stratejileri gelmektedir. Bununla birlikte görselleştirme ve soru sorma stratejileriyle ilişkilendirilen etkinlik sayısının oldukça az olduğu hatta ikinci kitapta bu stratejilerle ilişkilendirilen hiçbir etkinliğin olmadığı saptanmıştır.

Elde edilen bulgular ışığında hem 5.sınıf hem de 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan okuma etkinliklerinin en çok metin yapılarının analizi ve bilgileri organize etme, sonrasında da ön bilgileri harekete geçirme ve kullanma, çıkarım yapma stratejileri ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Görselleştirme ve soru sorma stratejilerinin ilişkilendirildiği etkinlik sayısının oldukça az olması ise araştırma sonucunda elde edilen önemli bir bulgudur.

4. Sonuç ve Tartışma

“Okuma becerisinde çeşitli bilişsel ve üst bilişsel stratejilerin kullanımı oldukça önemlidir çünkü Weiss’e (1993) göre, tüm disiplinlerde ve tüm düzeylerde eğitimin amacı, öğrencilerin gelecekteki kariyerleri kadar, sınıflarda başarılı olmalarını sağlayacak karmaşık zihinsel işlemleri geliştirmektir (Torres ve Cano,1995). Bu açıdan bakıldığında okumayı anlamlı kılma adına okuma öncesinde, okuma sırasında ve okuma sonrasında birçok okuduğunu anlama stratejisi kullanılmaktadır. Okuma stratejilerini kullanmak; okurların anlamı kavramadaki başarısızlıkların farkına varmalarını, ne yapmaları gerektiğine karar vermeleri ve bu başarısızlığın üstesinden gelmek için bazı düzeltici, önleyici etkinlikler içine girmelerini sağlamaktadır (Karasakaloğlu, Saracaloğlu ve Özelçi, 2012, s. 208).

Okuduğunu anlama ile ilgili alan yazında “*bilişsel farkındalık*” kavramı dikkat çekmektedir. Flavell (1979) bu kavramı “bireyin kendi bilişsel sürecinin farkında olması ve bu süreci düzenlemesi olarak ifade etmektedir. Schraw ve Dennison (1994) bilişsel farkındalığı, bireyin öğrenmelerini ve bilişini anlama, izleme ve yansıtma becerisi olarak tanımlamıştır. Flavell bilişsel farkındalığın bilişsel farkındalık bilgisi, bilişsel farkındalık yaşantısı, görevler, hedefler ve stratejiler olmak üzere dört temel bileşenin etkileşimi ile oluştuğunu belirtmiştir (Flavell, 1979). Muhtar’a (2006) göre de öğrencilerin kavramalarını izlemelerini sağlamada, sorular sorma, özetleme, tahmin etme önemlidir. Bunları yapan öğrenci metni bir amaçla okumaya başlar ve okuduklarından ne anladığını hangi noktalarda eksiklerinin olduğunu fark eder.” (Akt. Duman ve Arsal, 2015, s. 6).

Araştırmanın amacı doğrultusunda yapılan analizler ve elde edilen bulgular ışığında Türkçe ders kitaplarındaki okuma etkinliklerinin büyük ölçüde metin içi anlama (analiz, organizasyon, ön bilgi kullanımı) üzerine odaklandığı anlaşılmaktadır. Bunun yanı sıra daha karmaşık ve metinle etkileşim kurmayı gerektiren kritik stratejilerden “görselleştirme” ile “soru sorma” ve “tahmin etme” stratejilerine yeterince yer verilmediği dikkat çekmektedir.

2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda dil becerilerinin sarmal bir yapıyla geliştirilmesi amaçlandığı için öğrencilerin gelişim özellikleri de göz önünde bulundurulduğunda 5. sınıftan 6. sınıfa geçişte okuma becerisine dair etkinliklerde strateji kullanımı bakımından bir derinleşmenin amaçlanması gerekirken araştırma kapsamında elde edilen bulgular söz konusu durumun bunu yeterince sağlayacak nitelikte olmadığını ortaya koymaktadır. Temel stratejilerden metin yapılarının analizi ve bilgileri organize etme ile ilgili etkinlik sayısının 128’den 107’ye, üst düzey bilişsel becerilerden çıkarım yapmaya yönelik etkinlik sayısının 92’den 78’e ve tahmin etme stratejisine ilişkin etkinlik sayısının da 35’ten 22’ye düşmesi bu duruma örnek olarak verilebilir. Bu bulguların stratejilerin sayısının artarak içeriklerinin derinleşmesini öngören sarmal yaklaşımla çeliştiği söylenebilmektedir.


Araştırma sonucunda saptanan en dikkat çekici bulgulardan biri de ön bilgileri harekete geçirme ve kullanma stratejisine yönelik okuma etkinliklerinin her iki sınıf düzeyinde de benzer oranda yer alırken görselleştirme ve soru sorma stratejilerinin ihmal edilmesidir. Oysa görselleştirme ve soru sorma stratejileri okurun okuma sürecinde aktif olmasını sağlayarak anlamı özgün şekilde yapılandırmasına zemin hazırlayan ve okurla metin arasında aktif bir etkileşimi mümkün kılan önemli stratejilerdir. Aynı zamanda soru sorma stratejisinin, okuru mesajın pasif alıcısı olmaktan öteye geçirecek aktif birer katılımcıya dönüştürmektedir. Bu noktada Türkçe ders kitaplarında az yer verilen soru sorma stratejisine ilişkin etkinliklerin niteliği de tartışılmalıdır.



Beşif Yolculuğu

- › Sağlıklı bir yaşam sürdürmek için sizce yeme içme dengeniz nasıl olmalıdır?
- › Spor yapmanın obeziteyi önlemedeki rolü nedir? Düzenli spor yapmanın sağlığa faydalarını açıklayınız.

✓ Metni önce sessiz okuyunuz.
✓ Anlamadığınız bölümlerin altını çiziniz. Okumayı bitirdikten sonra anlamadığınız bölümleri öğretmeninize sorunuz.
✓ Öğretmeniniz metni okurken onu dikkat dağıtıcı hareketlerden kaçınarak dinleyiniz.
✓ Metni işitilebilir bir ses tonuyla anlamı yansıtacak şekilde doğru vurgu ve tonlamalara dikkat ederek okuyunuz.




Resim 1. Birinci etkinlik örneği

Beşif Yolculuğu

- › İnsanlar arası ilişkilerde kullandığımız dil neden önemlidir? Açıklayınız.
- › "Gönül bir sırça soraydır, kırılırsa yapılmaz." atasözünden ne anlıyorsunuz? Söyleyiniz.

✓ Şiiri önce sessiz okuyunuz.
✓ Anlamadığınız ifadeleri uygun zamanda öğretmeninize sormak üzere defterinize not ediniz.
✓ Öğretmeniniz şiiri okurken onu dikkat dağıtıcı hareketlerden kaçınarak dinleyiniz.
✓ Metni tür özelliklerini de dikkate alarak işitilebilir bir ses tonuyla, anlamı yansıtacak şekilde doğru vurgu ve tonlamalarla okuyunuz.




Resim 2. İkinci etkinlik örneği

Beşif Yolculuğu

- › Arkadaşlarınızla oynamaktan zevk aldığınız fiziksel oyunlar nelerdir?
- › Oyun oynamak için hiçbir şeyiniz olmasaydı buna nasıl bir çözüm yolu bulurdunuz?

✓ Metni sessiz okurken numaralı yerlerde durarak tahmin etme stratejisini kendiniz uygulayınız. Tahminlerinizi ve gerekçelerinizi defterinize yazınız.
✓ Anlamını bilmediğiniz kelime ve kelime gruplarının altını çiziniz ve anlamlarına yönelik tahminlerinizi defterinize yazınız. Çevrim içi sözlük ya da başvuru kaynaklarından tahminlerinizin doğruluğunu kontrol ediniz.
✓ Metindeki anlamadığınız cümle ya da bölümleri uygun zamanda öğretmen veya arkadaşlarınıza sormak üzere işaretleyiniz.



Resim 3. Üçüncü etkinlik örneği

Şekil 1, 2 ve 3'te beşinci sınıf düzeyinden alınan ve işaretlenmiş olan okuma etkinliklerinin, soru sorma stratejisinin hedefleri açısından incelendiğinde, metnin yüzeysel anlamını keşfetmeye yönelik bir nitelik taşıdığı düşünülmektedir.

"Anlamadığınız bölümleri/ifadeleri öğretmeninize sorunuz." şeklindeki ifadeler, öğrencinin metni anlaması açısından olumlu olsa da stratejinin asıl amacı olan aktif sorgulama ve derinleştirme hedeflerini karşılamamaktadır. Etkinlik, öğrenciyi kendi kendine problem çözmek yerine (içsel sorgulama) doğrudan dışsal bir kaynağa (öğretmene) bağımlı kılmakta, böylece öğrenciyi metne yönelik özgün, çıkarımsal veya eleştirel sorular üretme becerisini kullanmaya yönlendirmemektedir. Dolayısıyla bu etkinlikler, soru sorma stratejisinin sadece yüzeysel yönünü ele almakta ancak üst düzey düşünmeye ve bağımsız öğrenmeyi sağlayan bilişsel derinleşmeye teşvik etmemektedir.

1. ANLAYALIM

1. Öğretmenin rehberliğinde iki gruba ayrılır. Birinci grup soru, ikinci grup cevap grubu olacaktır. Gruplarınızla aşağıdaki yönergeleri uygulayınız.

Aşağıdaki metni grubunuzla okuyunuz. Metinden hareketle soru grubuna yönelebileceğiniz sorular hazırlayınız.

Aşağıdaki metni grubunuzla okuyunuz. Metinden hareketle size yönelebilecek sorular düşününüz. Bu sorulara yönelik cevaplar hazırlayınız.

2. ANLAYALIM

1. "Mısır - İspanya - Norveç" metinlerinden birini seçiniz ve aşağıdaki soru ifadelerini kullunarak metne yönelik sorular üretip aşağıya yazınız. Sorularınız seçtiğiniz metinde sunulan önemli düşünce, kavram ve durumları belirlemeye yönelik olmasına dikkat ediniz.

Nel? _____

Nerede? _____

Ne zaman? _____

Nasıl? _____

Niçin? _____

Kim? _____

2. Sorularınızdan hangilerinin cevabı metinde yer almasaydı metnin yapısı bu durumdaki olurdu etkilenirdi? Söyleyiniz.

BİRLİKTE UYGULAYALIM!

Yeniden merhaba arkadaşlar, soru sorma stratejisi ile karşınızdayım. Bu stratejiyi uygulamaya başladığımızda metnin daha etkin bir şekilde etkileşime geçebilir, anlamamızı derinleştirebilir ve öğrenme sürecimizi zenginleştirebiliriz. Hazırsanız başlayalım.

Soru sorma stratejisi, metni daha iyi anlamak ve öğrenmeyi derinleştirmek için okuma öncesinde ve arasında sorular üretmeyi içerir.

Kendi kendinize "Bu metin ne hakkında olabilir?", "Neden böyle bir olay gerçekleşti?", "Eğer bu durumda ben olsaydım ne yapardım?" gibi sorular sorar, okuma ve dinleme/izleme sırasında bu soruların cevaplarını arar. Böylece öğrenme sürecimizi fark etmemizi ve kontrol etmemizi sağlar. Ayrıca metinde anlatılanları daha iyi anlayabilir, eleştirebilir, yorum yapabilir ve sonuç çıkarabiliriz.

Dünyanın en soğuk bölgeleri ve burada yaşayan insanlar hakkında neler biliyorsunuz? Arkadaşlarınızla paylaşınız.

Zorlu bir kışın yaşadığı doğa ortamında yön bulmak zorunda kaldığınız düşününüz. Önceki temalarda yer alan kahramanlardan hangisinin size yardımcı olması için yanınızda götürebileceğiniz şeyleri söyleyiniz.

Yandaki karekodu okutarak içeriği izleyiniz ve kahramanın hangi kelimeyi anlamaya çalıştığını tahmin ediniz.

Metni sesiz okurken daha önce öğrendiğiniz soru sorma stratejisini uygulayınız. Metni okuduktan önce, okurken ve okuduktan sonra metne ilişkin sorularınızı oluşturunuz. Bu soruların cevaplarını neden merak ettiğinizi defterinize yazınız. Metni okuduktan sonra sorularınızın cevaplanma durumunu değerlendiriniz.

Şekil 4. Etkinlik örneği

Şekil 4'te altıncı sınıf düzeyinden alınan ve işaretlenmiş olan okuma etkinliklerinin, soru sorma stratejisinin hedefleri açısından incelendiğinde, metnin derin anlamını keşfetmeye yönelik bir nitelik taşıdığı düşünülmektedir. Dolayısıyla bu etkinlikler stratejinin basit bilgi alımından öteye geçen hedeflerini başarıyla karşılamaktadır. Etkinlikler, öğrencileri üç aşamalı sorgulama (okuma öncesi, sırası ve sonrası) yapmaya ve kendi sorularını üretmeye teşvik ederek öğrenci merkezli bir yaklaşım sergilemektedir. Ayrıca öğrencilerden sorularının nedenini sorgulamaları ve bunların cevaplanma durumunu değerlendirmeleri istenmekte, bu da bilişsel bir kontrol fırsatını sunmaktadır. Bu nitelikli yaklaşım, önceki sınıf düzeylerine kıyasla sarmal eğitim ilkesine uygun olarak öğrencilerin eleştirel düşünme ve bağımsız öğrenme becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır.

Öğretmenimizi İzliyoruz

Öğretmenimiz şimdi stratejinin nasıl kullanıldığını gösterecek. Metindeki önemli bilgi, kavram ve durumlarla bunlar arasındaki ilişkileri görselleştiren sesi düşünecek. Stratejiyi kullanırken nelere dikkat etmemiz gerektiğini bize öğretecek. Öğretmenimizin sunumunu dikkatle izlerken aşağıdaki noktalara odaklanalım.

Öğretmenimiz metindeki hangi bilgi, kavram ve durumu görselleştirdi?
seçtiği bilgi, kavram ya da durumlar arasındaki ilişkileri görselle nasıl gösterdi?
Görselin metnin bütün içeriğini yansıtmaması nasıl sağladı?

Şimdi 4-6 kişilik gruplar oluşturalım ve bu kez bir öyküleyici metin okuyalım. Okuma sırasında öğretmenin rehberliğinde stratejiyi uygulayalım ve metnin serim, düşün, çözüm bölümlerini gösteren en az 3 görsel çizerek anlatılanları görselleştirelim. Çalışmamızı yaparken aşağıdakilere dikkat edelim.

Öğretmenimiz bize kendi uygulamasındaki sıraya uygun olarak ne yapacağımızı söyledikten sonra grup olarak söyleneni uygulayalım.
Grup olarak çalışırken önce birlikte düşünüp tartışalım, ortak bir karara varalım; sonra görselimizi çalışma kağıdımıza çizeлим.
Çalışırken ihtiyaç duyarsak öğretmenimizden yardım alalım.
Öğretmenimiz biz çalışırken bir eksiklik fark ederse onun uyarılarına uygun olarak çalışmamızı düzenleyelim.

GÖRSELİMİZ

SERİM DÜŞÜN ÇÖZÜM

Yine Uyguluyoruz

Şimdi 2-3 kişilik gruplar oluşturalım ve öğretmenin uygulamasındaki gibi bilgi vermeye yönelik bir metin okuyalım. Metinde anlatılanları görselleştirelim. Çalışmamızı yaparken aşağıdakilere dikkat edelim.

Öğretmenimiz bu sefer, gerekmedikçe bize müdahalede bulunmayacak.
Önceki uygulamalardaki sırayı takip ederek stratejiyi kullanalım.
Stratejiyi uygularken grup arkadaşlarımızla konuşup tartışalım; metindeki önemli bilgi, kavram ve durumlar ile bunlar arasındaki ilişkileri çizeceğimiz görselle yansıtalım.

Şekil 5. Etkinlik örneği



Şekil 6. Etkinlik örneği

Şekil 5'te beşinci sınıf düzeyine yönelik olan ve işaretlenen okuma etkinlikleri, görselleştirme stratejisi açısından nitelikli kabul edilebilecek bir düzeydedir. Strateji, 5. sınıf düzeyinde dahi sadece zihinde canlandırma eylemiyle sınırlı kalmamıştır. Etkinlikte yapılacak uygulamanın metin yapılarıyla (serim, düğüm, çözüm) ilişkilendirilmesi önemlidir. Aynı zamanda öğretmen rehberliğinden bağımsız uygulamaya geçişi belirten "Yine Uyguluyoruz" aşaması, programın strateji öğretimi bölümünde önemle vurgulanan Kademeli Sorumluluk Devri Modeli'ne atıfta bulunmaktadır. Bu bulgu da göz önüne alındığında görselleştirme stratejisinin 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki okuma etkinliklerinde amaca uygun temellere oturtulduğu söylenebilir.

Şekil 6'da yer alan altıncı sınıf Türkçe ders kitabındaki okuma etkinlikleri ise stratejinin zihinde canlandırmanın ötesine geçtiğini, üst düzeyde yapılandırıldığını ve öğrencilere nitelikli görevler verdiğini göstermektedir. Etkinlikler, öğrencilerden metindeki önemli bilgileri seçip bunları kavram haritası, tablo veya grafik düzenleyici gibi analitik görsel araçlarla örgütlemelerini isteyerek anlamı görsellerle yapılandırmalarını beklemektedir. Ayrıca "Dağların, bulutların gözyaşı" gibi mecazî ifadelerin somut görsellerle ilişkilendirilmesi, öğrencilerin soyut anlamayı derinleştirmesini sağlamaktadır. Ardından bu görsellerden hareketle analiz ve yorum yapılmasının istenmesi, görselleştirme sürecinin doğrudan çıkarım yapma gibi üst düzey bilişsel becerilere hizmet ettiğini göstermekte ve 6. sınıf düzeyi için beklenen sarmal ilerlemeyi sağlamaktadır.

Yapılan analizler neticesinde, 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın bilişsel stratejilere önem vermesine rağmen ders kitaplarındaki okuma etkinliklerinin stratejilere dağılımının dengesiz olduğu, bu durumun programın felsefesi ile uygulanması arasında bir uyumsuzluk yarattığı söylenebilir. Etkinlikler anlam kurma açısından çoğunlukla nitelikli olsa da sayıca az olmaları nedeniyle öğrencilerin stratejileri içselleştirmeleri ve programın öngördüğü bağımsız okuyucu olma hedefine ulaşmaları konusunda yetersiz kalabileceği düşünülmektedir.

2. Etkinlik

Aşağıdaki soruları okuduğunuz metinden hareketle sözlü olarak cevaplayınız.

1. "Topuz basketbol oyunu" fikri nasıl ortaya çıkmıştır ve çocuklar bu fikre nasıl tepki vermiştir?
2. Metinde geçen "Oyunlarda bir sorun varsa bir öğrenme fırsatı da vardır." cümlesi ne anlama gelmektedir?
3. Metnin tedavi olmak için Satürn gezegenini seçmesinin sebebi ne olabilir?
4. Siz oyundaki bir çocuk olsaydınız Merin'in çözümü hakkında ne düşünüyorsunuz?
5. Çocukların topuz basketbol oyununu izleyen biri neier düşünebilir? Gereksinimleri açıklayınız.
6. Çocukların oyunda özgür olmaları ne anlama geliyor? Açıklayınız.

Okumaya başlamadan önce metnin görsellerini, biçimini ve renkendirilmiş bölümlerini gözden geçirin. Okuma amacınızı göz önünde bulundurarak metni sesiz okuyunuz.

2. Anlayalım

a. "Türküz, Türkçe Konuşuyoruz" adlı şirinden hareketle aşağıdaki ifadeyi tamamlayınız.
Biz, _____ hakkında yazılmıştır.

b. Şiiri ilk dizeden başlayarak son dizeye kadar numaralandırınız. Aşağıda verilen cümleler, şirin hangi dizeleri ile eşleştirilebilir? İlgili dize numaralarını örnekteki gibi yazınız.

Türkçe, benim için sevdien simgesidir. 7
Türkçe, benim ilk duyduğum dildir. _____
Türkçe sınırsız bir dildir. _____
Atasözleri, dilimizin süsüdür. _____
Dilimiz, bu toprakların bize ait olduğunu gösteren bir deldir. _____
Dilimiz, geçmiş ile bugün arasında bağ kurar. _____

c. Size doğayı sevmemizin neden önemli? Doğayı korumamız gerektiğiyle ilgili neler düşünüyorsunuz?
Atatürk Orman Çiftliği ile ilgili yaptığınız araştırmadan edindiğiniz bilgileri arkadaşlarınızla paylaşınız.

Öğretmeniniz metni okurken onu dikkatlice dinleyiniz.
Metni iştebilir bir ses tonuyla anlamı yansıtmak şekilde doğru vurgu ve tonlamaları okuyunuz.
Anlamı bilmediğiniz kelime ve kelime gruplarını defterinize not ediniz. Bunların anlamını metnin bağlamından hareketle tahmin ediniz. Tahminlerinizin doğruluğunu TDK Güncel Türkçe Sözlükten kontrol ediniz.

Şekil 7. Etkinlik örneği

Şekil 7'de de yer alan 5. ve 6. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki okuma etkinlikleri öğrencilerden sadece metinle ilgili ön bilgileri listelemelerini değil; karakterlere dair çıkarımlar yapmalarını, atasözü ve deyimler gibi kalıplaşmış ifadelerdeki soyut anlamlar üzerine yaratıcı yorumlar geliştirmelerini ve araştırma sonuçlarını paylaşmalarını isteyerek ön bilgilerini derinlemesine kullanmalarını hedeflemektedir. Bu tür nitelikli etkinlikler, öğrencilerin mevcut şemalarını, metinden yola çıkarak edindikleri yeni bilgileriyle başarılı bir şekilde birleştirmeleri neticesinde okuduğunu anlama sürecini zenginleştirmeyi ve ders kitaplarında sıklığı yüksek olan bu stratejinin aynı zamanda metnin derin anlamını keşfetmeye yönelik olduğunu göstermektedir.

4. Etkinlik

Okuduğunuz Türkiye şirinde "Elimde söz, dilimde türkî memleketim." dizisinde benzetme yapılmıştır. Bu benzetmede benzeyen ve benzetilen ne olduğunu belirleyiniz.

BENZEYEN

BENZETİLEN

b. Etkinliğin "a" maddesinde yer alan kelime/kelime gruplarından dördünü seçiniz ve aşağıda verilen alanlara yazınız. Bu kelime/kelime grupları ile aynı kavram alanına dâhil olan üçer kelime/kelime grubu belirleyip örnekteki gibi yazınız.

At → Gülcemâli → Kuşağı → Timar etmek

2. ANLAYALIM

a. Aşağıdaki tabloyu metinden hareketle doldurunuz.

Zaman	Kahramanın Hissettiği Duygu/Duygular
Yahşından sonra Gülcemâli'yi gördüğünde	
Dedesiyle konuşduğunda	
Küçük bir kızın bez bebeğini askere uzattığını gördüğünde	
Ninesinin Gülcemâli'ye kına yakıldığını gördüğünde	

b. Kahramanın metindeki olaylar boyunca hissettiği duygular nelerdir? Hazırladığınız tablodan yola çıkarak arkadaşlarınızla paylaşınız.

c. Size duyguların değişimindeki sebep nedir? Bu duyguların benzerlik ve farklılıklar açısından değerlendiriniz.

Sahis/Varlık Kadrosu

İyer

Zaman

Olay Akışı

Şekil 8. Etkinlik örneği

Şekil 8'te yer alan okuma etkinliğinin ilişkili olduğu stratejiye yönelik olarak programda, bu iki stratejinin bir arada kullanılması; metin yapısının öğrenciye önemli bilgileri tespit etmede kılavuzluk yapması ve bilgiyi organize etme imkânı sağlaması nedeniyle önemsemektedir. Bu vurgu, elde edilen bulgularla da desteklemektedir. Ayrıca metin yapılarının analizi için programın önerdiği grafik organize edicilerin (kavram haritası, tablo, serim-düğüm-çözüm şemaları) etkinliklerde kullanılması, ders kitaplarının programa sadık kaldığını göstermektedir.

2. ETKİNLİK: Aşağıdaki soruları okuduğunuz metinden hareketle sözlü olarak cevaplayınız.

1. "Topsuz basketbol oyunu" fikri nasıl ortaya çıkmıştır ve çocuklar bu fikre nasıl tepki vermiştir?
2. Metinde geçen "Oyunlarda bir sorun varsa bir öğrenme fırsatı da vardır." cümlesi ne anlama gelmektedir?
3. Metnin tedavi olmak için Satım gezegenini seçmesinin sebebi ne olabilir?
4. Siz oyundaki bir çocuk olsaydınız Mon'in çözümü hakkında ne düşünürdünüz?
5. Çocukların topsuz basketbol oyununu isteyen biri neler düşünmeliydi? Gereklereyle açıklayınız.
6. Çocukların oyunda özgür olmaları ne anlama geliyor? Açıklayınız.

2. ANLAYALIM

a. Haber başlığı şeklinde verilen aşağıdaki ifadeleri inceleyiniz. Okuduğunuz metne göre bu ifadelerle ne anlatılmak istendiğini düşünüp örnekteki gibi yazınız.

26 Ağustos'ta Duruyordu Takvimin Yaprakları

28 Temmuz Cuma Akşehir'de Bir Futbol Maçı

Mustafa Kemal Paşa'nın Çay Daveti

Düşmanın Rubu Bile Duymamalıydı

Düşman bir taarruz planı yapıldığını asla bilmemeliydi.

b. Bu açıklamaları metnin hangi bölümlerinden hareketle yazdığınız metin üzerinde işaretleyerek gösteriniz.

c. "Büyük Taarruz" ile ilgili bir haber yapacak olsaydınız hangi başlığı kullanırdınız? Sebepini belirterek açıklayınız.

Şekil 9. Etkinlik örneği

Şekil 9'da yer alan etkinlikler, öğrencilerden sadece metinde açıkça verilen bilgiyi bulmalarını değil aynı zamanda metin ipuçları ile kendi yaşam deneyimlerini ve ön bilgilerini birleştirerek doğrudan yer almayan bilgilere dair (karakter özellikleri, kavramsal anlamlar) çıkarımlar yapmalarını istemektedir. Ayrıca anlamın metin dışına aktarılmasını (transfer) teşvik ederek çıkarım stratejisinin derinleşmesine hizmet ettiği söylenebilmektedir.

HER YÜREĞE NAKİŞ CERKE

SERİM

DÜĞÜM

ÇÖZÜM

- Dede türkülerde _____
- Neşet amca _____ gizli bir yol oldu
- Kasabanın tüm çocuklarının dinlemeyi en çok sevdiği kişiydi _____
- Çocukların mızıkayı geri alamamasının sebebi _____
- Dedeye mızıkasını _____

b. Tamamladığınız cümleleri metnin olay örgüsünden hareketle önemli/ön sınıflandırdınız.

c. Önemli bulduğunuz bilgilerden yola çıkarak metni defterinize özetleyiniz

Şekil 10. Etkinlik örneği

2. ETKİNLİK: a. Metnin konusunu ve ana fikrini yazınız.

DUYGULARIMIZ

Metnin konusu

Metnin ana fikri

b. Metnin konusunu ve ana fikrini belirlerken nelere dikkat ettiniz? Söyleyiniz.

Şekil 11. Etkinlik örneği

Şekil 10'da yer alan etkinlikler sadece ana fikirleri seçme becerisiyle ilgili değildir. Öğrencilerin özetlerini mantıksal bir akışa ve yapısal bütünlüğe uygun olarak oluşturmasını zorunlu kılarak özetleme stratejisinin niteliğini ve derinliğini güçlendiren üst düzey bir uygulama örneğidir. Şekil 11'de yer alan etkinlikle ilgili olarak da şunlar söylenebilir: "Etkili stratejilerden biri olarak kabul edilen özetleme stratejisinin kullanımı sırasında metindeki önemli bilgi veya olayların metinde verildiği şekliyle (olay sırası veya kavramlar arası bağlantılar açısından) sunulması, önemsiz detayların dışarıda bırakılması, ana fikrin net olarak ifade edilmesi gerekmektedir. Öğrenciye stratejinin öğretimi sırasında iyi bir özetin bu özellikleri taşıması gerektiği vurgulanarak ifade edilmeli ve önemli bilgiyle önemsiz detayların nasıl ayırt edileceği model olunarak öğretilmelidir." (MEB, 2024, s. 12). Öğretim programında yer alan bu açıklamada belirtildiği gibi metinlerin konusunu ve ana fikrini bulma etkinlikleri de özetleme stratejisi ile ilişkilidir ve bu husus dikkate alınarak bulgulara ulaşılmıştır.

Öneriler

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular ve yapılan değerlendirmeler neticesinde 2024 Türkçe Öğretim Programı'nda okuma becerisine dair belirtilen hedeflere ulaşılabilmesi için hem ders kitabı içeriği hem de öğretmen uygulamaları bağlamında şu önerilerde bulunulabilir:

- ⊙ Türkçe ders kitaplarında soru sorma ve görselleştirme stratejilerinin etkinlik sayıları, sarmal ilerlemeye uygun olarak ve diğer temel stratejilerle dengeli olacak şekilde artırılabilir.
- ⊙ Öğrencilerin sayıca az olan bilişsel stratejileri kullanmalarına yönelik okuma etkinlikleri tasarlanabilir.
- ⊙ Öğretmenlere strateji öğretimine yönelik Kademeli Sorumluluk Devri Modeli'nin uygulamalı bir şekilde anlatılabileceği hizmet içi kurslar verilebilir.

KAYNAKÇA

- Duman, M. ve Arsal, Z. (2015). Türkçe dersinde bilişsel farkındalık okuma stratejileri öğretiminin etkililiği. *Milli Eğitim Dergisi*, 45(206), 5-15.
- Günay, D. (2001). *Göstergebilim yazıları*. Multilingual.
- Güneş, F. (2012). Okuma ve zihni yönetme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 1-15.
- Karasakaloğlu, N., Saracaloğlu, A. S. ve Yılmaz Özelçi, S. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma stratejileri, eleştirel düşünme tutumları ve üst bilişsel yeterlilikleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 207-221.
- MEB (2024). Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı (5-8. sınıflar). Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Öztürk, B. K. (2008). *İlköğretim altıncı sınıf türkçe dersi öğretim programı okuma alanının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Şimşek, H. ve Yıldırım, A. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.

XVII.ULUSLARARASI
DÜNYA DİLİ
TÜRKÇE
SEMPOZYUMU

Bayan **STAMKULOVA***

**Tsifrlıq Gumanıtarlıq Ğilimniñ Klassikalıq Jäne Zamanawiy Türki Mätinderin
Zerttew Korpusınıñ Lingvistika Men Mätinderdi Taldawdağı Mañızı**

Аңдатпа

Түркітану зерттеулер саласы, уақыт аралығындағы және бір мезгілдегі мәтіндік мұраның кең ауқымын қамти отырып, Цифрлық Гуманитарлық Ғылымдар (ЦГҒ, Digital Humanities, DH) әдіснамаларынан айтарлықтай пайда көре алады. Бұл мақалада классикалық (мысалы, османлы, шағатай) және заманауи түркі мәтіндерін талдау үшін корпусы лингвистика және мәтіндерді талдау (text mining) әдістерін қолданудың инновациялық ізгілігі (framework) ұсынылады. Дәстүрлі «жақыннан оқудан» (close reading) шығып, бұл есептеу тәсілі ірі масштабты мәтіндер жинақтарындағы макродеңгейлі тілдік үлгілерді (patterns), тақырыптық эволюцияны және стилистикалық ерекшеліктерді ашуға мүмкіндік береді, оларды қолмен талдау мүмкін болмас еді. Мақалада корпусыларды басқару және конкорданстарды талдау үшін Sketch Engine сияқты ЦГҒ құралдарын, ал интерактивті визуализация және үрдістерді (trends) талдау үшін Voyant Tools қолдана отырып, практикалық әдіснама сипатталады. Нақты зерттеу мысалы (case study) осы тәсілдің ерте республикалық түрік романдары мен османлы саяси эсселерінің таңдаулы корпусына қолданылуын көрсетеді, ол заманауилық (modernity) және ұлттық сәйкестікпен байланысты лексикалық таңдау және түсіндірмелі метафоралардағы өзгерістерді (shifts) ашады. Нәтижелер ЦГҒ әдістері филологиялық және мәдени талдауға күшті эмпирикалық қосымша ұсынатынын растайды, түркітанудағы зерттеулерге жаңа жолдар (avenues) ашады. Мақала тарихи жазбаларды цифрландырудың қиындықтарын (challenges) талқылаумен аяқталады және түркітану қауымдастығы үшін біріккен цифрлық ресурстарды құрудың ынтымақтастық моделін (collaboration model) ұсынады.



Кілт сөздер

Цифрлық Гуманитарлық Ғылымдар, Түркітану, Османистика, Компьютерлік Лингвистика, Мәтіндерді Талдау.

* Dr., Uluslararası Şerhan Murtaza adındaki Taraz Üniversitesi, b.shaimerdenovna@mail.ru



Digital Humanities: The Application Of Corpus Linguistics And Text Analysis In The Study Of Classical And Modern Turkic Texts

Abstract

The field of Turkic studies, encompassing a vast diachronic and synchronic textual heritage, stands to gain profoundly from the methodologies of the Digital Humanities (DH). This paper presents a novel framework for applying corpus linguistics and text mining techniques to analyze both classical (e.g., Ottoman, Chagatai) and modern Turkic texts. Moving beyond traditional close reading, this computational approach allows for the uncovering of macro-level linguistic patterns, thematic evolution, and stylistic features across large-scale text collections that would be impossible to analyze manually. The article outlines a practical methodology utilizing DH tools like Sketch Engine for corpus management and concordance analysis and Voyant Tools for interactive visualization and trend mapping. A case study demonstrates the application of this framework on a selected corpus of early Republican Turkish novels and Ottoman political essays, revealing shifts in lexical choice and conceptual metaphors related to modernity and national identity. The findings affirm that DH methods provide a powerful, empirical supplement to philological and cultural analysis, offering new avenues for research in Turkology. The paper concludes by discussing the challenges of digitizing historical scripts and proposes a collaborative model for building shared digital resources for the Turkological community.



KEYWORDS

Digital humanities, Turkic studies, Ottoman studies, Computational linguistics, Text analysis.

Kіpіcne

Қазіргі заманда цифрлық гуманитарлық ғылымдар гуманитарлық білім саласында жаңа бағыт ретінде дамып келеді. Бұл бағыт ақпараттық технологиялар мен тіл ғылымының, мәдениеттану мен тарихтың тоғысында пайда болған күрделі пәнаралық сала болып табылады. Цифрлық гуманитаристика әдістері арқылы үлкен көлемдегі мәтіндерді талдау, салыстыру және классификациялау мүмкіндігі артып отыр.

Цифрлық гуманитаристика (Digital Humanities) – дәстүрлі гуманитарлық пәндерді цифрлық әдістермен толықтырып, жаңа зерттеу тәсілдерін ұсынатын ғылыми бағыт. Бұл салада мәтіндік, визуалды және аудиоматериалдарды талдау, цифрландыру және визуализациялау әдістері кеңінен қолданылады.

XXI ғасырдың басынан бастап гуманитарлық ғылымдарда жаңа парадигма – цифрлық гуманитаристика (Digital Humanities) қалыптасты. Бұл бағыт классикалық гуманитарлық зерттеу әдістерін ақпараттық технологиялармен ұштастырып, мәтіндерді, деректерді және мәдени мұраларды сандық форматта зерттеуге мүмкіндік береді. Цифрлық гуманитарлық ғылымның негізінде интердисциплинарлық (пәнаралық) тәсіл жатыр: ол тіл білімі, әдебиеттану, тарих, мәдениеттану, философия сияқты дәстүрлі салаларды компьютерлік және деректер ғылымымен (Data Science) байланыстырады.

Цифрлық гуманитаристика ұғымы алғаш рет 2000-жылдары пайда болып, классикалық «computational humanities» (есептеуіш гуманитаристика) ұғымының жалғасы ретінде қолданылды. Бұл салада басты мақсат – гуманитарлық деректерді (мәтіндер, бейнелер, аудио, бейнематериалдар) цифрландыру, корпустық талдау, сандық визуализация және үлкен деректермен жұмыс істеу арқылы жаңа білім қалыптастыру.

Цифрлық гуманитарлық ғылымның теориялық негіздерін үш негізгі бағытта қарастыруға болады:

Бұл кезеңде мәтіндер, қолжазбалар, тарихи деректер мен мәдени артефактілер электрондық форматқа көшіріледі. Мақсат – ақпараттың қолжетімділігін арттыру және оны талдауға ыңғайлы ортаға орналастыру. Мысалы, түркі жазба мұраларын цифрландыру жобалары арқылы Орхон-Енисей, Қараханид дәуірінің және орта ғасырлардағы түркі ескерткіштері көпшілікке ашық электрондық репозиторийлерге енгізілуде.

Цифрлық гуманитаристика тек деректерді жинақтаумен шектелмейді, ол сонымен қатар сандық талдау әдістерін қолданады. Лингвистикалық тұрғыда бұл – корпус лингвистикасы, мәтіндік статистика, лексикалық жиілік талдау, авторлық стильді анықтау сияқты әдістер. Мұндай тәсілдер зерттеушіге үлкен мәтіндік жиынтықтардағы заңдылықтарды анықтауға мүмкіндік береді.

Қазіргі гуманитарлық зерттеулерде визуализация маңызды орын алады. Деректерді график, диаграмма, картограмма түрінде ұсыну күрделі ақпаратты түсінуді жеңілдетеді. Мысалы, түркі тілдерінің тарихи дамуын цифрлық карта түрінде модельдеу, немесе классикалық мәтіндер арасындағы семантикалық байланыстарды желі графтары арқылы көрсету сияқты тәсілдер кеңінен қолданылады.

Цифрлық гуманитаристика тек техникалық құрал емес, ол жаңа ғылыми әдіснама болып саналады. Бұл бағытта зерттеуші тек мәтінді талдамайды, сонымен бірге оның деректер құрылымын, метадеректерін және семантикалық байланыстарын модельдейді. Демек, дәстүрлі филологиялық зерттеу енді деректер ғылымының әдістерімен толықтырылады.

Теориялық тұрғыдан алғанда, цифрлық гуманитаристика үш ұстанымға сүйенеді:

Ашықтық (Open Access) – ғылыми деректер мен нәтижелердің ашық таралуы;

Қайта қолдану мүмкіндігі (Reusability) – бір рет цифрланған деректердің басқа зерттеулерде пайдаланылуы;

Көпқырлы интерпретация (Multimodality) – мәтіннің, суреттің, дыбыстың және бейненің өзара байланысын зерттеу.

Қорыта айтқанда, цифрлық гуманитарлық ғылым – дәстүрлі зерттеу тәсілдерінің жаңа сапалық деңгейге өтуін қамтамасыз ететін, мәдени мұраны сақтау мен түсіндірудің заманауи әдістемелік платформасы. Ол тіл мен мәдениетті зерттеуде жасанды интеллект, машиналық оқыту және үлкен деректер технологияларын қолдануға мүмкіндік береді.

Түркі тілдері мен мәтіндерін корпус әдісімен талдау ерекшеліктері (толық нұсқа)

Түркі тілдерінің зерттелуінде соңғы онжылдықта корпус лингвистикасы ерекше орынға ие бола бастады. Корпус әдісі — тілдің құрылымын, сөздік құрамын және синтаксистік ерекшеліктерін кең ауқымды мәтіндер жиынтығы (корпус) негізінде зерттеу тәсілі. Бұл әдіс дәстүрлі сипаттамалық грамматикалардан айырмашылығы – нақты тілдік деректерге сүйене отырып, статистикалық және құрылымдық заңдылықтарды анықтауға мүмкіндік береді.

Түркі тілдері — агглютинативті құрылымға ие, яғни сөздер морфемалардың тізбектеле қосылуы арқылы жасалады. Осы ерекшелік корпус талдауда бірқатар техникалық және әдіснамалық мәселелер туындатады. Мысалы, қазақ тіліндегі бір ғана түбір сөз жүздеген грамматикалық формада кездесу мүмкін. Сондықтан түркі тілдерінің корпусын жасауда морфологиялық талдау мен лемматизация (сөздің бастапқы түбірін анықтау) басты рөл атқарады.

Түркі тілдерінің корпусын құру барысында әртүрлі дереккөздер пайдаланылады:

1. Классикалық мәтіндер: Орхон-Енисей жазбалары, «Құтадғу білік», «Диуани лұғат ат-түрік», «Кодекс Куманикус»;
2. Заманауи әдеби мәтіндер: XX–XXI ғасырдағы көркем әдебиет пен публицистика үлгілері;
3. Ауызекі тіл және медиа материалдар: радио, телехабарлар, әлеуметтік желілерден алынған мәтіндер;
4. Ғылыми және оқулық мәтіндер: оқу-әдістемелік, ғылыми мақалалар мен зерттеулер.

Осы деректердің барлығы біртұтас корпусқа енгізілгенде, тілдің диахрониялық тарихи даму және синхрониялық қазіргі қолданыс аспектілерін салыстыруға мүмкіндік туады.

Түркі тілдері үшін корпус жасау барысында морфологиялық көптірлілік негізгі қиындықтардың бірі болып табылады. Әр сөз формасын автоматты түрде талдау үшін морфологиялық парсерлер мысалы, Apertium, TurkicMorph, KazNLP және таңбаланған мәліметтер базасы tagged corpus қажет.

Сондай-ақ, синтаксистік талдау кезінде сөздердің орын тәртібі мен қосымшалардың қызметін дәл анықтау маңызды. Қазақ және түркі тілдерінің синтаксисі көбіне еркін сөз тәртібі мен агглютинативті байланыс принципіне негізделетіндіктен, ағылшын не орыс тілдеріне тән дайын талдау модельдері мұнда толық жарамды емес.



Корпус зерттеулерінде жиі қолданылатын әдістер:

Жиілік талдау (frequency analysis): сөздердің қолданылу жиілігі мен таралуын анықтау; N-граммдық модельдер: сөз тіркестерінің тұрақты құрылымдарын табу; Конкорданс талдау (concordance analysis): сөздердің контекстік қолданысын зерттеу; Кластерлеу және семантикалық карта жасау: ұқсас мағыналы сөздер мен контекстерді топтастыру; POS-tagging (бөліктер бойынша таңбалау): әр сөздің сөйлемдегі грамматикалық қызметін анықтау.

Бұл әдістерді қолдану арқылы зерттеушілер тілдің ішкі құрылымын сандық тұрғыда сипаттап, тілдік заңдылықтарды статистикалық дәлдікпен талдай алады.

Қазіргі таңда бірнеше маңызды түркі тілдік корпус жобалары жүзеге асырылуда:

1. Turkic Interlingual Corpus (TIC): түркі тілдерінің салыстырмалы корпус жобасы;
2. TURKCORPUS: заманауи түрік тіліндегі мәтіндердің үлкен деректер базасы;
3. Қазақ ұлттық мәтіндік корпусы (ҚҰМК): қазақ тілінің ғылыми және қоғамдық салалардағы қолданысын сипаттайтын электронды корпус;
4. Tatar National Corpus, Uzbek Web Corpus, Azeri National Corpus сияқты аймақтық жобалар.

Бұл корпусардың әрқайсысы түркі тілдерінің грамматикалық және лексикалық жүйесін зерттеуге мүмкіндік береді, сондай-ақ оларды машиналық оқыту, аударма жүйелері және жасанды интеллект платформаларында қолдануға жол ашады.

Корпус әдісі дәстүрлі мәтінтану тәсілдерінен ерекшеленіп, зерттеуді нақты деректер негізінде жүргізуге жағдай жасайды. Ол тілдік интуицияға емес, сандық дәлдікке сүйенеді. Нәтижесінде: тілдің динамикалық өзгерістері нақты көрсеткіштер арқылы өлшенеді; жаңа сөздердің пайда болуы мен мағыналық ауысу процестері автоматты түрде бақыланады; тілдің әлеуметтік және мәдени контекстегі қолданылуы талданады.

Қорыта келгенде, түркі тілдері мен мәтіндерін корпус әдісімен зерттеу – тілдік деректердің байлығын сақтап қана қоймай, олардың даму заңдылықтарын объективті тұрғыда анықтауға мүмкіндік береді. Бұл тәсіл түркі тілтану ғылымының жаңа деңгейге көтерілуіне жол ашып отыр.

Түркі тілдерінің корпусын жасау барысында морфологиялық және синтаксистік ерекшеліктер ескеріледі. Мысалы, агглютинативті құрылымға байланысты сөз формаларының саны өте көп, сондықтан автоматты морфологиялық талдау жүйелері

Классикалық түркі мұраларын цифрландыру — түркі әлемінің мәдени және тілдік мұрасын сақтаудың, зерттеудің және қайта танытудың ең маңызды бағыттарының бірі. Түркі өркениеті бірнеше мыңжылдық тарихқа ие болғандықтан, оның жазба мұралары — адамзат өркениетінің маңызды құрамдас бөлігі. Цифрлық гуманитарлық ғылым тұрғысынан қарағанда, бұл мұраларды электрондық форматқа көшіру және оларды корпус лингвистикасының әдістерімен талдау жаңа ғылыми нәтижелерге жол ашады.

Түркі тілдерінің ең көне жазба ескерткіштері — Орхон-Енисей және Талас жазулары (VI–VIII ғғ.) түркі халықтарының қоғамдық құрылымы, дүниетанымы және тілдік жүйесі туралы құнды мәлімет береді. Бұл мәтіндерде қазіргі қазақ, қырғыз, түрік, өзбек, ұйғыр және басқа да түркі тілдеріне ортақ морфологиялық және синтаксистік құрылымдар байқалады.

Кейінгі дәуірлердегі ескерткіштер — Қараханид кезеңінің әдеби мұралары (XI ғ.) — «Құтадғу білік» (Жүсіп Баласағұни), «Диуани лұғат ат-түрік» (Махмұд Қашқари), «Аттуһфат әл-Зәккийя» (Әбу Хайян) сияқты еңбектер түркі тілінің тарихи грамматикасы мен лексикасының дамуын зерттеуде негізгі дереккөз болып саналады.

Классикалық мәтіндерді цифрландыру тек тарихи деректерді сақтау емес, сонымен қатар ғылыми зерттеу үшін ашық электрондық ресурс құруды көздейді. Мұндай жобалар үш негізгі кезеңнен тұрады:

Деректерді цифрлық форматқа көшіру (digitalization):

Ескі қолжазбалар мен тасқа қашалған мәтіндер жоғары сапалы сканерлер арқылы сандық нұсқаға түсіріледі.

Мәтіндік тану және транслитерация:

Көне түркі, ұйғыр, араб немесе латын графикасындағы мәтіндер заманауи әліпбиге транслитерацияланады. Бұл кезеңде OCR (Optical Character Recognition) технологиялары мен арнайы тілдік үлгілер қолданылады.

Таңбалау және корпусқа енгізу:

Мәтін лингвистикалық тұрғыдан таңбаланады (POS-tagging, морфологиялық және семантикалық аннотация) және зерттеушілерге арналған іздеу жүйесіне енгізіледі.

Осылайша, көне түркі мұралары біртұтас сандық мәтіндік базаға айналады.

Қазіргі таңда түркі классикалық мұраларын цифрландыру бойынша бірнеше маңызды ғылыми жоба жүзеге асырылуда:

Orkhon Project (Түркия): Орхон жазбаларының жоғары дәлдіктегі фотосуреттері мен лингвистикалық транскрипцияларын қамтитын мультимедиялық база.

Turkic Manuscripts Online (Германия–Түркия бірлескен жоба): Еуропа кітапханаларында сақталған көне түркі қолжазбаларын цифрландыру және ашық қолжетімді ету.

Қазақ ұлттық электрондық кітапханасы (ҚазҰЭК): Қазақстандағы тарихи және әдеби мұралардың цифрлық нұсқаларын сақтау орталығы.

ALMA-TURK Corpus: түркі тілдерінің тарихи кезеңдерін біріктіретін лингвистикалық корпус, онда ескі түркі, орта түркі және жаңа дәуір мәтіндері жинақталған.

Бұл жобалар түркі мұраларын тек сақтау емес, сонымен бірге транскрипциялық салыстыру, лексикалық өзгерістерді талдау және тілдің тарихи динамикасын модельдеу сияқты жаңа зерттеу бағыттарын ашты.

Соңғы жылдары жасанды интеллект (AI) технологияларының дамуы классикалық мәтіндерді зерттеудің жаңа сапалы деңгейіне шығуына мүмкіндік берді. Machine Learning және Natural Language Processing (NLP) әдістері арқылы:

1. Ескі мәтіндердегі орфографиялық айырмашылықтар автоматты түрде түзетіледі;
2. Сөздердің тарихи мағынасы мен қазіргі тілдегі қолданысы салыстырылады;
3. Сөйлем құрылымдары мен сөзжасам модельдері семантикалық тұрғыда талданады.

Мысалы, BERT және GPT тілдік модельдері негізінде түркі тілдері үшін арнайы оқытылған жүйелер (мысалы, KazGPT, TurkicBERT) көне мәтіндерден автоматты ақпарат алу мен аудармада қолданылуда.

Классикалық түркі мәтіндерінің цифрлануы — бұл тек тілтану тұрғысынан емес, мәдени сәйкестік пен тарихи жадты сақтау тұрғысынан да стратегиялық маңызды іс. Электронды форматқа көшірілген мәтіндер болашақ ұрпаққа қолжетімді болып, білім беру, филология, этнолингвистика және мәдениеттану салаларына қызмет етеді.

Бұдан бөлек, цифрландырылған мәтіндер түркі халықтарының ортақ тарихын біріздендіруге және олардың мәдени байланысын көрсетуге мүмкіндік береді. Бұл бағыттағы зерттеулердің нәтижелері халықаралық ғылыми қауымдастықта түркі өркениетінің құндылығын жаңа деңгейде танытады.

Қорыта келгенде, классикалық түркі мәтіндерін цифрландыру – тек технологиялық процесс емес, ол рухани мұраны сақтау мен заманауи ғылымды біріктіретін мәдени миссия. Бұл миссия түркі әлемін біріктіріп, ғылыми қауымдастыққа жаңа деректер мен жаңа әдістемелер ұсынуда. Классикалық түркі мұралары — Орхон-Енисей жазбалары, Құтадғу білік, Дивану лұғат ит-түрік сияқты мәтіндер — түркі мәдениетінің тарихи негізін құрайды. Оларды цифрландыру тек сақтау мақсатында ғана емес, сонымен қатар корпус лингвистикасының зерттеу нысаны ретінде үлкен маңызға ие.

Қазіргі түркі тілдерінде әлеуметтік желілер, медиа мәтіндер және ғылыми мақалалар корпустары жасалуда. Бұл бағытта тілдік өзгерістерді динамикалық түрде бақылауға және жаңа сөздердің пайда болуын талдауға мүмкіндік береді.

Заманауи түркі мәтіндеріндегі корпус лингвистикалық бағыттар

Қазіргі кезеңде түркі тілдерін зерттеу процесінде корпус лингвистикасы ерекше маңызға ие болды. Корпус лингвистикасы — нақты мәтіндік материалға сүйеніп, тілдің құрылымдық, семантикалық және прагматикалық ерекшеліктерін анықтауға мүмкіндік беретін ғылыми бағыт. Түркі тілдеріне арналған электрондық корпустар тілдің динамикасын, оның тарихи өзгерісін және әлеуметтік қолданысын сандық деректер арқылы зерттеуге жағдай жасайды.

Корпус лингвистикасы — тілдің табиғи қолданысын жүйелі түрде сипаттайтын эмпирикалық ғылым. Ол мәтіндерді сандық және сапалық тұрғыда талдау үшін компьютерлік әдістерді қолданады. Түркі тілдеріне қатысты корпус зерттеулерінде төмендегі бағыттар ерекше орын алады:

Морфологиялық және синтаксистік талдау:

Түркі тілдері агглютинативті болғандықтан, сөз формаларының өзгерісі мен морфемалардың функциясын зерттеу корпус негізінде анағұрлым нақты жүргізіледі.

Мысалы, Kazakh National Corpus (KazNC) деректері арқылы сөз түрлену модельдері автоматты түрде анықталып, морфологиялық тегтеу (POS-tagging) жүйелері жетілдірілуде.

Лексикостатистикалық және жиілік талдау:

Корпус лингвистикасы белгілі бір кезеңдегі сөздердің жиілігін анықтау, жаңа сөздердің пайда болуын және ескірген сөздердің қолданыстан шығуын бақылауға мүмкіндік береді. Бұл әдіс тіл саясатын жоспарлауда және оқулық материалдарын жаңартуда тиімді.

Семантикалық желілер мен контекстуалды талдау:

Заманауи корпустар Word2Vec, FastText, BERT сияқты модельдер негізінде семантикалық кеңістік жасайды. Мұндай жүйелер арқылы сөздердің контекстік байланысы, көпмағыналылық, метафоралық қолданыстар автоматты түрде анықталады.

Қазіргі таңда түркі тілдері бойынша бірнеше ірі корпус жобалары қалыптасқан және даму үстінде:

Kazakh Language National Corpus (Қазақстан):

Қазақ тіліндегі көркем әдебиет, БАҚ, ауызекі сөйлеу және ғылыми стиль мәтіндерін қамтитын көпфункционалды корпус. Онда 30 миллионнан астам сөз қолданысы жинақталған.

Корпус морфологиялық және синтаксистік тегтеумен қатар, семантикалық іздеу функциясына ие.

TURKCORPUS (Түркия):

Түрік тілінің әртүрлі стильдік қабаттарын қамтитын заманауи корпус. Бұл платформада сөз жиілігі, сөз тіркестері және прагматикалық контекст автоматты түрде есептеледі.



Tatar Corpus және Bashkir Corpus (Ресей Федерациясы):

Аймақтық түркі тілдерінің грамматикалық жүйесін салыстырмалы түрде талдауға арналған ресурстар. Олар тілдердің конвергенциясы мен дивергенциясын статистикалық тұрғыда зерттеуге мүмкіндік береді.

Turkic Universal Corpus (халықаралық жоба):

Түркі тілдеріндегі ортақ лексикалық және морфологиялық белгілерді салыстыруды мақсат еткен, көптілді аннотацияланған корпус. Бұл жоба арқылы түркі тілдерінің генетикалық жақындығы мен айырмашылығы компьютерлік модельдер арқылы көрсетіледі.

Заманауи түркі мәтіндері корпустары тек лингвистикалық зерттеу үшін ғана емес, білім беру және технологиялық бағыттарда да кеңінен қолданылады:

Тіл үйрету саласында:

Корпус негізіндегі материалдар қазақ, өзбек, қырғыз және түрік тілдерін оқытуда шынайы мысалдар мен контекстер ұсынуға мүмкіндік береді.

Мысалы, корпус арқылы жиі қолданылатын сөздер мен сөйлем үлгілері оқу бағдарламасына автоматты түрде енгізіледі.

Аударма және автоматты өңдеу:

Машиналық аударма жүйелері корпус материалдарын пайдалану арқылы сапасын арттырады. Түркі тілдерінің параллель корпустары (Kazakh–Turkish, Uzbek–English, Turkic Parallel Corpus) автоматты аударма мен лексикалық сәйкестік моделін жетілдіруде қолданылады.

Әлеуметтік медиадағы тілдік динамика:

Корпус лингвистикасының жаңа бағыты — интернет-дискурс пен әлеуметтік желілер тілін зерттеу. Бұл салада Big Data талдау әдістері арқылы тілдің бейресми формалары мен жаңа сөзжасам үрдістері анықталады.

Түркі тілдері корпусын жетілдіруде жасанды интеллект маңызды рөл атқарады.

Natural Language Processing (NLP) әдістері арқылы: автоматты морфологиялық тегтеу; мәтін классификациясы; автоматты транслитерация және машиналық аударма; сөйлеу синтезі (speech synthesis) жүзеге асырылады.

Қазіргі таңда KazNLP, TurkicBERT, UyghurGPT сияқты жобалар түркі тілдерінің цифрлық экожүйесін кеңейтуде. Бұл жүйелер ұлттық тілдердің цифрлық болмысын нығайтып, лингвистикалық деректердің жаһандық айналымға енуін қамтамасыз етеді.

Корпус лингвистикасы түркі тілдерін жаңа деңгейде — сандық гуманитарлық ғылым шеңберінде зерттеуге жол ашты. Бұл бағыттың ғылыми және практикалық маңызы төмендегідей: тілдің эволюциясын сандық көрсеткіштер арқылы дәлелдеу; тілдік стандарттарды жаңарту және кодификациялау; лексикографиялық базаларды (сөздіктерді) автоматты түрде толықтыру; мәдениетаралық коммуникация мен аударма сапасын арттыру.

Осылайша, заманауи түркі мәтіндерінің корпус зерттеулері — тек тіл ғылымының емес, бүкіл түркі өркениетінің интеллектуалдық дерекқоры болып табылады. Бұл бағыттың дамуы түркі тілдерінің халықаралық ғылыми кеңістіктегі орнын күшейтіп, олардың сандық болашағын қамтамасыз етеді.

Жасанды интеллект пен машиналық оқыту технологиялары корпус лингвистикасында мәтіндерді автоматты талдау, семантикалық кластерлеу және авторлық стильді анықтау сияқты міндеттерді шешуге мүмкіндік береді. Big Data құралдары арқылы зерттеу көлемін кеңейту мен тілдік үрдістерді болжау жүзеге асырылады.

Цифрлық тілдік модельдер және түркі мәдени кодын сақтау.

Қазіргі ақпараттық дәуірде тіл тек қарым-қатынас құралы ғана емес, сонымен бірге мәдени код пен ұлттық болмыстың тасымалдаушысы ретінде қарастырылады. Түркі халықтарының тілдері мыңдаған жылдық тарихы бар, күрделі семантикалық және мәдени жүйені білдіреді. Сондықтан оларды сандық кеңістікте сақтау мен дамыту өзекті ғылыми және мәдени міндетке айналып отыр.

Соңғы жылдары жасанды интеллект (AI) технологияларының дамуымен бірге үлкен тілдік модельдер (Large Language Models – LLMs) тіл мен мәдениетті талдау құралы ретінде кеңінен қолданыла бастады. Мұндай модельдер үлкен көлемдегі мәтіндерден үйрену арқылы тілдің құрылымын, семантикалық өрісін және прагматикалық ерекшеліктерін автоматты түрде меңгереді.

Түркі тілдері бойынша жасалып жатқан цифрлық модельдер төмендегі бағыттарда дамып келеді:

1. Тілдік корпус негізіндегі нейрондық модельдер:
2. Түркі тілдерінің мәтіндік корпустары LLM жүйелерін үйретуде бастапқы дерек ретінде қолданылады.

Мысалы, TurKicBERT, KazBERT, TR-BERT модельдері қазақ, түрік, өзбек және қырғыз тілдеріндегі үлкен мәтіндік массивтер негізінде дайындалған. Бұл модельдер морфологиялық күрделілігі жоғары түркі тілдеріндегі сөз құрылымын дәл сипаттауға мүмкіндік береді.

Машиналық аударма және көптілді интеграция:

Жасанды интеллект түркі тілдерінің өзара және халықаралық коммуникациядағы орнын күшейтеді. Мысалы, Kazakh–Turkish Neural Translator жүйесі параллель корпус негізінде екі тіл арасындағы семантикалық сәйкестікті автоматты түрде орнатады. Бұл – тілдер арасындағы мәдени көпір қызметін атқаратын маңызды құрал.



Тілдің дыбыстық және визуалды репрезентациясы:

1. Цифрлық модельдер тек мәтінмен емес, сонымен бірге сөйлеу және бейне деректермен де жұмыс істейді.
2. Түркі тілдерінің фонетикалық жүйесін нейрондық желілер арқылы модельдеу сөйлеу синтезі (speech synthesis) мен автоматты тану (speech recognition) сапасын жақсартады. Мысалы, KazSpeech және TurkVoice жобалары қазақ және түрік тілдерінде дыбыстық мәдени мұраны сақтауға бағытталған.
3. Тілдік модельдерді дамыту барысында басты назар тек техникалық сапаға емес, мәдени контекст пен ұлттық дүниетанымның сақталуына аударылуы қажет.

Түркі тілдерінің семантикалық жүйесінде мәдени ұғымдар, тарихи атаулар мен дәстүрлі категориялар (мысалы: ата-баба, жер-су, намыс, құт, тағдыр) ерекше рөл атқарады. Сондықтан, цифрлық модельдерді әзірлеу кезінде төмендегі қағидалар сақталуы тиіс:

Лингвомәдени бейтараптықтан сақтану:

Тек техникалық тиімділікке емес, тілдің рухани және тарихи мазмұнына мән беру;

Ұлттық дереккөздерді басым пайдалану:

Қазақ, түрік, татар, қырғыз, өзбек және басқа да түркі тілдеріндегі көркем және фольклорлық мәтіндерді нейромодельдердің дерекқоры ретінде енгізу;

Мәдени контентті сақтау мен жаңғырту:

Цифрлық архивтер, мультимедиялық платформалар, онлайн кітапханалар арқылы түркі мәдени кодын заманауи форматта ұсыну.

Тілдік модельдер тек тілдің грамматикалық құрылымын емес, сонымен қатар ойлау мәдениетін, дүниетаным жүйесін, рухани мұраны кодтайды.

Сондықтан цифрлық гуманитарлық ғылымның басты миссиясы – ұлттық кодтың жойылмауына, керісінше, оның жаһандық ғылыми және ақпараттық кеңістікке бейімделуіне жағдай жасау.

Цифрлық экожүйе дамыған сайын тіл мен мәдениеттің жаңа формалары қалыптасуда: электронды әдебиет (e-literature); цифрлық поэзия мен интерактивті мәтіндер; виртуалды музейлер мен цифрлық архивтер; жасанды интеллект көмегімен жасалған көркем шығармалар.

Осындай құбылыстар дәстүрлі мәдениет пен қазіргі технологияның синтезін көрсетеді. Түркі мәдени кеңістігінде бұл үрдіс рухани сабақтастықты сақтаудың жаңа кезеңі ретінде қабылдануда.

— Цифрлық тілдік модельдер мен гуманитарлық зерттеулердің интеграциясы түркі әлемінің интеллектуалдық мұрасын жаңа сапалық деңгейге көтереді.

Олардың ғылыми-практикалық маңызын төмендегідей қорытындылауға болады:

Түркі тілдері мен мәдени мұрасын сандық форматта сақтау және ұжымдық қолжетімділікті қамтамасыз ету; Лингвомәдени ақпаратты автоматты өңдеу мен талдау жүйелерін жетілдіру; Жаңа ұрпаққа бағытталған білім беру контентін цифрландыру; Тілдің мәдени кодын жоғалтпай, оны инновациялық технологиялармен үйлестіру.

Қорыта келгенде, цифрлық тілдік модельдер – түркі өркениетінің мәдени тұтастығын сақтай отырып, оны жаһандық ақпараттық кеңістікке енгізудің тиімді құралы. Цифрлық гуманитарлық ғылым түркі дүниесінің рухани байлығын жаңа ғылыми, мәдени және технологиялық деңгейде жаңғыртудың кепілі болып табылады.

Цифрлық гуманитарлық ғылым түркі тілдері мен мәдениетін зерттеудің жаңа кезеңін ашып отыр. Корпус лингвистикасы арқылы классикалық және заманауи мәтіндерді салыстырмалы талдау жүргізу түркі әлемінің тілдік және мәдени тұтастығын түсінуге мүмкіндік береді. Болашақта бұл бағыттағы зерттеулерді кеңейту және жасанды интеллект құралдарын интеграциялау өзекті болып қала береді.

Зерттеу нәтижесінде цифрлық гуманитарлық ғылымның түркі әлеміндегі ғылыми және мәдени маңыздылығы жан-жақты талданды. Цифрлық технологиялар дәстүрлі лингвистикалық зерттеулердің әдіснамасын түбегейлі өзгертті және мәтінді талдаудың жаңа сапалық деңгейін қамтамасыз етті.

Цифрлық гуманитаристика тек деректерді жинақтау немесе компьютерлік өңдеу құралы емес, ол — жаңа ғылыми парадигма. Бұл бағытта зерттеуші тек тілдік құрылымды емес, оның астарындағы мәдени, тарихи және дүниетанымдық жүйелерді де зерделейді.

Түркі тілдері мен мәдени мұраларын зерттеуде цифрлық әдістердің енгізілуі мынадай нәтижелерге әкелді: мәтіндерді корпуслық форматқа енгізу арқылы жүйелі және дәл талдау мүмкіндігі артты; лексикалық және грамматикалық заңдылықтарды анықтауда автоматтандырылған статистикалық әдістер тиімді қолданылды; жасанды интеллект технологиялары арқылы аударма, дыбыстық синтез, мәтін классификациясы секілді салалар жаңа деңгейге көтерілді; ұлттық мәдени кодты сақтау мақсатында сандық мұрағаттар мен мультимедиялық платформалар кеңінен дамыды.

Сонымен қатар, түркі тілдерінің көпқырлылығын сақтай отырып, оларды біртұтас цифрлық кеңістікке біріктіру — қазіргі кезеңнің стратегиялық міндеті.

Болашақта цифрлық гуманитарлық бағыттағы зерттеулер: түркі тілдерінің біріктірілген көптілді корпустарын құруға; жасанды интеллектке негізделген тілдік модельдерді жетілдіруге; цифрлық мәдени мұра платформаларын қалыптастыруға бағытталуы қажет.

Қорыта айтқанда, цифрлық гуманитарлық ғылым мен корпус лингвистикасының тоғысында түркі өркениетінің жаңа ғылыми бейнесі қалыптасуда. Бұл — түркі мәдениетінің жаһандану дәуіріндегі рухани тұрақтылығы мен ғылыми сабақтастығының кепілі.

Жүргізілген зерттеу нәтижесінде цифрлық гуманитарлық ғылымның классикалық және заманауи түркі мәтіндерін зерттеудегі рөлі мен маңызы айқындалды. Бұл бағыт дәстүрлі филологиялық талдауларды жаңа сапалық деңгейге көтеріп, корпус лингвистикасының, мәтіндік талдау технологияларының және жасанды интеллект әдістерінің тоғысында қалыптасқан ғылыми парадигма ретінде сипатталды.

Бұл салыстыру көрсеткендей, цифрлық гуманитаристика дәстүрлі филологияны алмастырмайды, керісінше оны кеңейтеді және тереңдетеді. Ол зерттеушіге тіл мен мәдениетті тек теориялық тұрғыда емес, деректер ғылымының әдістері арқылы сандық дәлелдермен негіздеуге мүмкіндік береді.

Цифрлық гуманитарлық ғылым түркі әлемінің тілдік және мәдени мұрасын интердисциплинарлық тұрғыдан зерттеудің тиімді платформасы болып табылады.

Түркі тілдері корпустары арқылы классикалық және заманауи мәтіндердің құрылымдық, семантикалық және прагматикалық ерекшеліктерін жүйелі түрде сипаттау мүмкін болды.

Корпус деректеріне сүйенген талдау түркі тілдерінің ортақ және айрықша белгілерін анықтап, олардың тарихи даму динамикасын модельдеуге жол ашады.

Жасанды интеллектке негізделген тілдік модельдер ұлттық мәдени кодты сандық кеңістікте сақтау және қайта жаңғырту құралына айналды.

Цифрлық гуманитаристика түркі өркениетінің рухани сабақтастығын сақтау мен жаһандық ғылыми кеңістікке енуін қамтамасыз ететін стратегиялық бағыт ретінде қалыптасуда. Түркі тілдеріне арналған бірыңғай халықаралық корпус платформасын құру қажет (Turkic Unified Corpus). ЖОО-ларда филология және лингвистика мамандықтарына «Цифрлық гуманитаристика» пәнін енгізу маңызды. Әрбір ұлттық ғылыми орталық өз тілінің цифрлық деректер қорын және онлайн мәтіндік базасын қалыптастыруы тиіс. Жасанды интеллектті пайдалана отырып, түркі тілдерінің морфологиялық және семантикалық модельдерін дамыту ұсынылады. Түркі елдерінің ғылыми ынтымақтастығын күшейту үшін цифрлық мәдени мұралар алмасу платформасын (мысалы, Turkic Digital Heritage Portal) ұйымдастыру орынды.

Цифрлық гуманитарлық ғылым — бұл тек технологиялық үдеріс емес, ол ұлттық және мәдени сана эволюциясын сандық дәуірге бейімдеу үдерісі. Түркі халықтарының бай рухани мұрасы мен тілдік дәстүрі цифрлық форматта жаңарып, жаһандық ғылыми айналымға енуі — түркі өркениетінің жаңа мәдени және ғылыми серпіні болмақ.

Бұл мақалада түркі мәтіндеріне ЦГҒ әдіснамаларын қолданудың мықты (robust) ізгілігі (framework) ұсынылды. Зерттеу мысалы корпусы лингвистика мен мәтіндерді талдаудың мәдени және тарихи өзгерістер туралы түсінігімізді байытатын жасырын тілдік үлгілерді (patterns) қалай аша алатынын көрсетеді. Артықшылықтары анық; жақсартылған (enhanced) масштабтау, эмпирикалық қатаңдық (rigor) және жаңа зерттеу сұрақтарын қалай туғыза алу мүмкіндігі (ability) бар. Дегенмен, мәселелер (challenges) қала береді, негізінен көптеген тарихи түркі тілдері үшін дайын цифрландырылған корпусылардың шектеулі қолжетімділігі (limited availability). Бұл түркітанушылар, кітапханашылар және цифрлық саланың мамандары арасындағы жан-жақты, ашық қол жетімді (open-access) мәтін қорларын (repositories) құру үшін халықаралық ынтымақтастықтың (collaboration) қажеттілігін (need) атап көрсетеді. Қорытындылай келе, цифрлық гуманитарлық ғылымдарды түркітануға біріктіру — бұл жай ғана тенденция (trend) емес, қажетті (necessary) эволюция.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

- Бейсенова, А. (2021). Цифрлық гуманитаристика және тіл біліміндегі жаңа бағыттар. Қазақ университеті баспасы.
- Иманбаева, Г. (2023). Түркі мәтіндерінің корпусын құрудың теориялық негіздері. Алматы: Ғылым.
- Рахманова, Г. Ж. (2023). Цифрлық гуманитаристика және тілдің жаңа парадигмасы. Алматы: Қазақ университеті баспасы.
- Сүйіндік, А. А. (2022). Қазақ тілінің цифрлық корпусы және лингвистикалық зерттеу әдістері. Астана: Л.Н. Гумилев атындағы ЕҰУ баспасы.
- Biber, D., & Reppen, R. (2015). *The Cambridge Handbook of English Corpus Linguistics*. Cambridge University Press.
- Biber, D., Conrad, S., & Reppen, R. (1998). *Corpus Linguistics: Investigating Language Structure and Use*. Cambridge University Press.
- Hoover, D. L., Culpeper, J., & O'Halloran, K. (Eds.). (2014). *Digital Humanities and Literary Studies*. Routledge.
- Kenny, A. (2019). *Digital Humanities: Theories and Applications*. Oxford University Press.
- Kilgarriff, A. (2012). *Corpus Tools for Language Teaching*. Oxford University Press.
- Koptjevskaja-Tamm, M. (2020). *Turkic Languages and Linguistic Typology*. Amsterdam: John Benjamins.
- McCarty, W. (2012). What's Going on with Digital Humanities? *Literary and Linguistic Computing*, 27(3), 285–308.
- Orhun, E., & Yıldırım, A. (2021). *Türk Dillerinde Sayısal Dilbilim Çalışmaları*. Ankara: TDK Yayınları.
- Sinclair, J. (2005). *Corpus and Text: Basic Principles*. Routledge.
- Tan, M., & Erdoğan, A. (2020). The Development of Turkish National Corpus. *Journal of Turkic Studies*, 5(2), 54–67.
- Zorina, E., & Kudaibergenova, G. (2021). Digital Humanities in Central Asia: Challenges and Perspectives. *Central Asian Journal of Cultural Studies*, 8(1), 45–60.



XVII.ULUSLARARASI
DÜNYA DİLİ
TÜRKÇE
SEMPOZYUMU

Bekir GÖKÇE*

**Akademisyenlerin Eğitim Ortamlarında Türkçeyi Etkili Kullanma
Durumlarına Yönelik Öz Değerlendirmeleri**

Özet

Eğitim ortamı, belirli bir amaç doğrultusunda kullanılan çeşitli araç ve gereç ile eğitim öğretim sürecinde etkinliklerin gerçekleştirildiği doğal veya yapay çevreyi içine alan geniş bir kavramdır. Başlıca eğitim ortamları arasında yazılı, basılı veya dijital araç gereçler, görsel araçlar, işitsel araçlar, görsel-işitsel araçlar, sınıf ve okul kitaplıkları, halk ve çocuk kütüphaneleri, öğrenci toplulukları, okul temsilcileri, tiyatrolar, laboratuvarlar, atölyeler, belirli gün ve haftalar gibi unsurları saymak mümkündür. Eğitim ortamları, formel ve informal ortamlar olmak üzere ikiye ayrılır. Formel ortamları sınıf ortamı, informal ortamları ise aile, sosyal çevre, kütüphaneler, kitaplıklar ve diğer resmî olmayan ortamlar oluşturur. Sözü edilen ve teknolojinin gelişmesiyle değişiklik gösteren bu tür eğitim ortamlarında Türkçenin kullanımı önem taşımaktadır. Türkçenin kullanımı söz konusu olduğunda çoğunlukla çeşitli öğrenim basamaklarında bulunan öğrenciler akla gelmektedir. Yapılan araştırmalarda Türkiye’de ilkokuldan yükseköğrenimin sonlarına değin ana dili olarak Türkçe eğitimi yapılmakla birlikte eğitim ortamlarında öğrencilerin ana dili kullanımlarında sorunlar yaşadıkları, sözlü ve yazılı olarak Türkçeyi verimli kullanamadıkları ve Türkçe öğrenimi hususunda istenilen düzeye ulaşamadıkları dile getirilmektedir. Türkçenin güncel sorunları üzerine yapılan araştırma sonuçları değerlendirildiğinde “Türkçenin özensiz ve yanlış kullanımı”, Türkçenin karşı karşıya olduğu sorunlar sıralamasında ilk sırada yer almaktadır. “Yabancı sözcük kullanımı/yabancı dil tutkusu, özentisi”, “öğretmenin etkisi”, “öğretmen yetiştirme programlarındaki sıkıntılar” ve “Türkçe öğrenimi ve öğretimindeki yetersizlik” ise diğer sorunlar arasında gelmektedir. Türkçeyi doğru ve etkili kullanma hususunda herkesin dikkatli olması beklenmekle birlikte rol model kimliği taşıyan gazeteciler, yazarlar ve eğitimcilerin sorumluluğu daha fazladır. Bu nedenle sözü edilen meslek grupları, kendi bünyelerinde birtakım hizmet içi eğitim faaliyetleri yoluyla çalışanlarının gelişmelerini desteklemektedir. Bu faaliyetler arasında üniversitelerde uygulanan “Eğiticilerin Eğitimi” programı son yıllarda dikkat çekmektedir. Bu bağlamda araştırmanın amacı, akademisyenlerin eğitim ortamlarında Türkçeyi kullanma durumlarını kendi öz değerlendirmeleri çerçevesinde incelemektir. Bu amaç doğrultusunda Türkiye’nin Karadeniz Bölgesi’nde bir üniversite bünyesinde 2020-2025 yılları arasında belirli aralıklarla düzenlenen “Eğiticilerin Eğitimi” programı kapsamında farklı alanlarda görev yapan 115 akademisyene ulaşılmış, araştırmacı tarafından katılımcılara “Eğitim Ortamında Türkçenin Etkili Kullanımı” adlı bir eğitim verilmiştir. Eğitimin sonunda katılımcılara “bir eğitimci olarak kendilerini eğitim ortamlarında Türkçeyi kullanma” yönünden eleştirel bir yaklaşımla değerlendirmeleri istenmiştir. Nitel araştırma yaklaşımına

* Dr. Öğr. Üyesi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, bekir.gokce@erdogan.edu.tr.

uygun biçimde yürütülen araştırmada durum çalışması deseni kullanılmıştır. Katılımcıların öz değerlendirmelerini içeren yazılı cevapları içerik analizi tekniğiyle çözümlenmiştir. Araştırmanın bulguları arasında katılımcıların dil kullanımı hususunda bir çaba içinde olmakla birlikte yeterli dikkati göster(e)meme, yabancı sözcük kullanımındaki fazlalık, öğrencilerin hatalarını düzeltmeme, kelimeleri söyleyişte yanlışlık yapma, çeşitli yazım hataları yapma kategorileri öne çıkmaktadır. Katılımcılar, bu tür bir eğitimin Türkçeyi doğru ve etkili kullanmalarına ve dil bilincine yönelik farkındalıklarını artırdığını ifade etmektedir.



**ANAHTAR
KELİMELER**

Eğitim ortamı, Türkçe, Türkçenin doğru ve etkili kullanımı, Farkındalık, Akademisyenler.

Academics' Self-Assessments Regarding Their Effective Use Of Turkish In Educational Environment

Abstract

The educational environment is a broad concept that encompasses the natural or artificial surroundings where activities are carried out during the teaching and learning process, using various tools and equipment for a specific purpose. The main educational environments include written, printed, or digital tools and equipment, visual tools, auditory tools, audiovisual tools, classroom and school libraries, public and children's libraries, student communities, school performances, theaters, laboratories, workshops, and specific days and weeks. Educational environments are divided into two categories: formal and informal. Formal environments include the classroom, while informal environments include the family, social environment, libraries, book collections, and other non-official environments. The use of Turkish in these types of educational environments, which are subject to change with the development of technology, is important. When it comes to the use of Turkish, students at various levels of education often come to mind. Research indicates that although Turkish is taught as the primary language from elementary school through higher education in Turkey, students experience difficulties in using their native language in educational settings. They are unable to use Turkish effectively, both verbally and in writing, and fail to reach the desired level of proficiency in Turkish. When evaluating the results of research on the current problems of Turkish, "careless and incorrect use of Turkish" ranks first among the problems facing Turkish. Other problems include "the use of foreign words/foreign language obsession," "the influence of teachers," "problems in teacher training programs," and "inadequacies in Turkish language learning and teaching." While everyone is expected to be careful about using Turkish correctly and effectively, journalists, writers, and educators, who serve as role models, bear greater responsibility. For this reason, the aforementioned professional groups support the development of their employees through in-service training activities within their own organizations. Among these activities, the "Training of Trainers" program implemented at universities has attracted attention in recent years.

In this context, the aim of the research is to examine academics' use of Turkish in educational settings based on their self-assessments. To this end, 115 academics working in different fields were reached within the scope of the "Training of Trainers" program organized at regular intervals between 2020 and 2025 at a university in the Black Sea Region of Turkey. The researcher provided the participants with training entitled "Effective Use of Turkish in Educational Environments." At the end of the training, participants were asked to critically evaluate themselves in terms of "using Turkish in educational environments as educators." The research was conducted in accordance with a qualitative research approach using a case study design. The participants' written responses, which included their self-assessments, were analyzed using content analysis techniques. The findings of the research highlight categories such as participants' lack of sufficient attention despite their efforts regarding language use, excessive use of foreign words, failure to correct students' mistakes, mispronunciation of words, and various spelling errors. Participants stated that this type of training increased their awareness of using Turkish correctly and effectively and of language awareness.

**KEYWORDS**

Educational environment, Turkish language, Correct and effective use of Turkish, Awareness, Academics.

1. Araştırmaya Yön Veren Temel Kavramlar

Araştırmanın temel kavramları; "sözlü iletişim", "yazılı iletişim", "eğitim ortamı", "öz değerlendirme" ve "Türkçenin güncel sorunları"dır. Bu kavramlar, sırasıyla aşağıda açıklanmaktadır.

Sözlü iletişim, insanlık tarihi boyunca iletişimin en eski ve doğal biçimi olarak geçerliğini korumaktadır. Bu durum, esasında disiplinler arası yaklaşımla bütün iletişim dallarında, sözün gücünün bir yansıması olmakta; günlük ilişkilerden profesyonel meslek alanlarına, toplumun uygarlaşmasından temel bilimler ve diplomasiye kadar hemen her alanda etkisini göstermektedir (Erdönmez, 2019). Bu ifade, sözlü iletişimin toplumsal ve kültürel işlevlerinin yanı sıra, bireylerin sosyal etkileşimlerinde ve profesyonel yaşamlarında da merkezî bir rol oynadığını gösterir. Bireyin iletişim alanındaki yetkinliği, büyük ölçüde dili kullanma becerisiyle ilintilidir. Bir dili başarıyla kullanmak, her şeyden önce dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere temel dil becerilerinin dengeli ve bütüncül yaklaşımla gelişimi sayesinde mümkündür. Birey; kendisini, çevresini, yaşantılarını ve dış dünyayı ana dilinin penceresinden görür. Bu görüş ve duyuş, bireyin dil evrenini biçimlendirir (Sever, 1998; Doğan, 2013). Bu yaklaşım, Türkçenin hem sözlü hem de yazılı iletişimdeki işlevselliğini ve bireylerin toplumsal yaşama katılımındaki önemini ortaya koyar. Sözlü iletişimin tarihsel önemi, sözlü kültür döneminden dijital kültür dönemine kadar geçen süreçte de kendini gösterir. İletişimin tarihsel dönüşümü, sözlü kültürden dijital kültür dönemine uzanan süreçte biçim ve içerik olarak değişmiştir (Korucu, 2023). Bu dönüşüm, Türkçenin sözlü iletişim ortamlarında kullanımının, teknolojik gelişmelerle birlikte yeni biçimler kazandığını

ve bireyler arası etkileşimin sınırlarını genişlettiğini ortaya koyar. Bu bağlamda, sözlü iletişim yalnızca bireyler arası değil, aynı zamanda kültürler arası etkileşimde de anlam üretme ve aktarma işlevi görür. Sözlü iletişimin profesyonel alanlardaki önemi, özellikle havacılık, eğitim, spor ve örgütsel iletişim gibi disiplinlerde yapılan araştırmalarla da desteklenmektedir. (Ergül, 2009). Bu bulgu, sözlü iletişimin yalnızca gündelik yaşamda değil, yüksek riskli ve uzmanlık gerektiren alanlarda da hayati bir işlev üstlendiğini göstermektedir. Benzer şekilde, spor alanında yapılan araştırmalar da sözlü iletişimin önemini ortaya koymaktadır. (Özbeý & Dođu, 2020). Bu bulgu, sözlü iletişimin mesleki başarı ve etkileşimdeki belirleyici rolünü vurgulamaktadır. Sözlü iletişimin eğitim ortamlarındaki yeri de dikkate değerdir. (Sarı, 2021). Bu değerlendirme, sözlü iletişimin eğitimdeki rolünün, teknolojik araçlarla birlikte yeniden tanımlandığını ve yeni iletişim ortamlarında farklı dinamikler kazandığını göstermektedir.

Yazılı iletişim, sözlü iletişime kıyasla daha geç ortaya çıkmış, ancak bilgi birikiminin korunması, aktarılması ve toplumsal hafızanın inşasında kritik bir rol üstlenmiş, tarihsel ve yasal bir önemi taşımıştır (Öztürk, 1999). Yazılı iletişim, bireylerin düşüncelerini daha kalıcı ve sistematik biçimde ifade etmelerine olanak tanımış, toplumsal bilgi birikiminin kuşaklar arası aktarımında temel araç olmuştur. Yazılı iletişimin eğitimdeki rolü, özellikle akademik ve mesleki alanlarda belirginleşmektedir. Yazılı iletişimin eğitimdeki rolü, özellikle akademik ve mesleki alanlarda belirginleşmektedir. (Kıymaz, Kartal & Morkoyunlu, 2020). Bu sonuç, yazılı iletişimin yalnızca teknik bir aktarım değil, aynı zamanda dilsel yeterlilik ve kavramsal anlama gerektiren bir süreç olduğunu göstermektedir. Yazılı iletişimin toplumsal ve kültürel boyutları ise, teknolojik gelişmelerle birlikte yeni biçimler kazanmıştır. (Mete, 2020). Bu değerlendirme, yazılı iletişimin dijitalleşme sürecinde karşılaştığı dönüşümleri ve yeni iletişim biçimlerinin dilsel yeterlilik üzerindeki etkilerini ortaya koymaktadır. Yeni medya ve dijital teknolojiler, yazılı iletişimin biçim ve işlevlerinde köklü değişikliklere yol açmıştır. Bu dönüşüm, Türkçenin yazılı iletişim ortamlarındaki kullanımının, medya ve eğitim alanlarında yeni biçimler ve uygulamalar kazandığını göstermektedir. (Köroğlu, 2011). Bu ifade, yazılı iletişimin dijital ortamlarda daha geniş kitlelere ulaşmasını ve etkileşimli hale gelmesini sağlamıştır. Yazılı iletişimin örgütsel ve mesleki alanlardaki işlevi de dikkate değerdir. (Karaçor & Şahin, 2004). Bu bulgu, yazılı iletişimin örgütsel yapıların işleyişinde ve kurumsal iletişimdeki merkezi rolünü ortaya koymaktadır.

Türkçenin sözlü ve yazılı iletişim ortamlarında kullanımı, toplumsal iletişim süreçlerinin ve kültürel aktarımın temelini oluşturmaktadır. (Yılmaz, 2003). Bu değerlendirme, yazılı iletişimin toplumsal bilgi erişimi ve kültürel süreklilikteki rolünü vurgulamaktadır. Tüm bu açıklamalar ışığında, Türkçenin sözlü ve yazılı iletişim ortamlarında kullanımı, tarihsel, toplumsal, kültürel ve teknolojik dinamiklerle şekillenen çok boyutlu bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Sözlü ve yazılı iletişim biçimleri, bireylerin toplumsal yaşama katılımı, bilgi aktarımı, kültürel değerlerin korunması ve mesleki başarı açısından merkezi bir rol oynamaktadır. Bu nedenle, Türkçenin sözlü ve yazılı iletişim ortamlarındaki kullanımı, disiplinler arası bir bakış açısıyla ele alınması gereken temel bir araştırma alanı olarak önemini korumaktadır.



Eğitim ortamı, belirli bir amaç doğrultusunda kullanılan çeşitli araç ve gereç ile eğitim öğretim sürecinde etkinliklerin gerçekleştirildiği doğal veya yapay çevreyi içine alan geniş bir kavramdır. Başlıca eğitim ortamları arasında yazılı, basılı veya dijital araç gereçler, görsel araçlar, işitsel araçlar, görsel-işitsel araçlar, sınıf ve okul kitaplıkları, halk ve çocuk kütüphaneleri, öğrenci toplulukları, okul temsilcileri, tiyatrolar, laboratuvarlar, atölyeler, belirli gün ve haftalar gibi unsurları saymak mümkündür (Özbay, 2011; Onan, 2013). Eğitim ortamları, formel ve informal ortamlar olmak üzere ikiye ayrılır. Formel ortamları sınıf ortamı, informal ortamları ise aile, sosyal çevre, kütüphaneler, kitaplıklar ve diğer resmi olmayan ortamlar oluşturur. Sözü edilen ve teknolojinin gelişmesiyle değişiklik gösteren bu tür eğitim ortamlarında Türkçenin kullanımı önem taşımaktadır. Türkçenin kullanımı söz konusu olduğunda çoğunlukla çeşitli öğrenim basamaklarında bulunan öğrenciler akla gelmektedir. Yapılan araştırmalarda Türkiye’de ilkokuldan yükseköğrenimin sonlarına değin ana dili olarak Türkçe eğitimi yapılmakla birlikte eğitim ortamlarında öğrencilerin ana dili kullanımlarında sorunlar yaşadıkları, sözlü ve yazılı olarak Türkçeyi verimli kullanamadıkları ve Türkçe öğrenimi hususunda istenilen düzeye ulaşamadıkları dile getirilmektedir (Ülper, 2009; Göçer, 2013).

Öz değerlendirme, bireyin herhangi bir alanda yaptığı çalışma hakkında kendisini değerlendirmesidir. (MEB, 2006: 231). Dil eğitimi ve uygulamalarında, farklı mesleklerde yürütülen faaliyetlerde kişinin kendi kendisinin farkında olmasını sağlayan öz değerlendirme, çağdaş eğitimin gerektirdiği bir tamamlayıcı ölçme değerlendirme aracıdır.

Türkçenin güncel sorunları üzerine yapılan araştırma sonuçları değerlendirildiğinde “Türkçenin özensiz ve yanlış kullanımı”, Türkçenin karşı karşıya olduğu sorunlar sıralamasında ilk sırada yer almaktadır. “Yabancı sözcük kullanımı/yabancı dil tutkusu, özentisi”, “öğretmenin etkisi”, “öğretmen yetiştirme programlarındaki sıkıntılar” ve “Türkçe öğrenimi ve öğretimindeki yetersizlik” ise diğer sorunlar arasında gelmektedir (Sever, 2004; Göçer, 2013; Göçer, 2014). Bu açıdan Türkçeyi doğru ve etkili kullanma hususunda herkesin dikkatli olması beklenmekle birlikte rol model kimliği taşıyan gazeteciler, yazarlar ve eğitimcilerin sorumluluğu daha fazladır. Bu nedenle sözü edilen meslek grupları, kendi bünyelerinde birtakım hizmet içi eğitim faaliyetleri yoluyla çalışanlarının gelişimlerini desteklemektedir. Bu faaliyetler arasında üniversitelerde uygulanan “Eğiticilerin Eğitimi” programı son yıllarda dikkat çekmektedir. Bu durum yalnız aydınların değil konuşan, yazan, belli bir eğitimden geçmiş kimselerin de sorunu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu sorunu ortadan kaldırmak ya da en aza indirmek için neler yapılabilir? Eğitim ortamlarında ve hayatın her alanında Türkçenin etkili kullanımı için nelere dikkat etmek gerekir?

Son yıllarda konuşma ve yazı dilinde görülen yabancı sözcük kullanma düşkünlüğü üzerinde durulması gereken bir önemli olgudur. Türkçenin kurallarını hiçe sayan bazı özel radyo ve televizyonlar, kimi gazete ve dergiler, dilimizin özelliklerini tanımak istemeyen ya da bozarak ilgi çekmeye çalışan bazı tanıtım kuruluşları ve reklamcılar bir değişken olarak incelemeye Türkçenin doğru kullanılması için gerekli düzenleme ve uyarılar yapılmalıdır. Türkçenin doğru kullanımı için medyaya önemli görevler düşmektedir. Yabancı kelime kullanımının önüne geçmek için toplumun bütün kesimleri ele ele vermelidir. Aydın, yazar, sanatçı, siyasetçi ve sporcular Türkçeyi doğru kullanmalıdır. Ekmeğini dilden çıkaran herkes, bu sorunların varlığından haberdar olup öğrencilerine belli düzeyde bir dil bilinci vermeyi hedeflemeli;

gençler Türkçeyi özenli kullanma konusunda bilinçlendirilmeli, görsel ve yazılı basın sorumlu davranmalıdır. Böylece Türkçenin özensiz ve yanlış kullanımının önüne geçilebilir (Sever, 2004; Göçer, 2013). Dilin doğru kullanımı meselesi sadece dil bilimcileri, bu alanda çalışanları ilgilendiren bir konu olmamakla birlikte, bugünün meselesi de değildir: Ünlü şair Yahya Kemal bir yazısında; "*Lisan bahsi açıldıkça 'Hâlâ mı o bahis?' diyerek bezginlik gösterenler, bana, acınmaya layık, gözlerini gaflet bürümüştü, en zavallı kayıtsızlar gibi görünüyordular. Vatan bahsi açıldığı bir yerde 'Hâlâ mı o bahis?' diyecek bir Türk, iğrenç bir kayıtsızlık göstermiş sayılır. Bu telakki, lisan bahsine olan kayıtsızlığa karşı da bu derece doğru ve yerindedir*" (Banarlı, 1999, s. 236) diyerek dil konusundaki hassasiyetini belirtmiştir.

Türkçeyi kullanmada karşılaşılan sorunlara yönelik çeşitli sınıflandırmalar yapılmıştır (Alpay, 2004; Akbayır, 2011; Yaman, 2015). Bu araştırmada yukarıdaki açıklamalardan hareketle eğitim ortamlarında Türkçeyi kullanmada karşılaşılan sorunlar öncelikle iki başlık altında toplanmıştır:

A) *Öğretmen/Akademisyen ve öğrencilerin eğitim ortamlarında konuşmada yaptıkları yanlışlar*

Gereksiz yinelemeler: İkili diyalog, geri dönüt, karşılıklı etkileşim, gizli sır, karşılıklı konuşma, nüans farkı, daha henüz, ful dolu, değişik versiyon, toplu katliam, envai çeşit, mesele örneğin, keza aynı şekilde, zorla empoze etmek, geri iade etmek vb.

Bağlaçlı gereksiz yinelemeler: Sağlık ve sıhhat, koşul ve şart, tebrik ve kutlama

Kısaltmalara getirilen gereksiz sözcükler: GAP projesi, ÖSS sınavı

Gereksiz eylemler: Etki etmek

Özentili Kullanımlar /Çeviri Yanlışları: Sahne almak, yenilgi almak, çek etmek, kendine iyi bak, görüşürüz, üzgünüm, korkarım, kahretsin, artı, hoş buldum, aynen, pardon, atıyorum, dermişim, müzik yapmak, panik yapmak, kompleks yapmak, konsolide etmek, revize etmek, (meseleyi) discuss etmek, abandone olmak, refüze etmek, kompanze etmek

Deyim/Atasözü Yanlışları: "Ben de gördüğüm zaman ağzım dudaklarıma varıyor."

"Haksız servetin kaynağını soran, saçı bitmedik yetimin hakkını çalanları teşhir eden gazete değil midir?"

Genel Söyleyiş Sorunları

Ahize (a:hize) / Akabinde (kısa söylenir) / Akıbet (a:kıbet) / Aşiret (aşi:ret) / Avize (avi:ze) / Azamet (kısa söylenir) / Azerbaycan (A:zerbaycan) / Bakiye (kısa söylenir) / Biçare (bi:ça:re) / Cenaze (cena:ze) / Cesaret (cesa:ret) / Dahi (bile anlamında, kısa söylenir.) / Dâhi (olağanüstü yeteneği ve yaratıcı gücü olan, da:hi) / Defile (kısa söylenir) / Fantezi (kısa söylenir) / Fazilet (fazi:let) / Hakem (kısa söylenir) / Hayır (kısa söylenir) / Hükûmet (hükû:met) / Havale (hava:le) / İkametgâh (ikâ:metgâh) / İlan (i:lan) / İtina (i:tina:) inisiyatif (kısa söylenir) / Katil (ka:til) / Katil zanlısı (kısa söylenir) / Kabile (kabi:le) / Kabine (kısa söylenir) / Lakap (kısa söylenir) / Levha (kısa söylenir) / Lisan (kısa söylenir, lisa:nımız) / Meşale (kısa söylenir) / Mizah (kısa söylenir, miza:hi) / Mütevazı (müteva:zı) / Nüsha (kısa söylenir) / Nümayiş (nüma:yiş) / Orijinal (kısa söylenir) / Rakip (kısa söylenir) / Resmî (işlem) (resmi:) / Suret (su:ret) / Şahane (şa:ha:ne) / Tahminî (tahmi:ni) / Tashih (kısa söylenir, tashi:hi) / Tekabül (teka:bül) / Ünvan (kısa söylenir) / Yarın(kısa söylenir) / Hukuk-un (Huku:kun)

B) Öğretmen/Akademisyen ve öğrencilerin eğitim ortamlarında yazmada yaptıkları yanlışlar

Büyük harflerin kullanımıyla ilgili sorunlar

Akademik dilden uzak tutumlar

Birleşik kelimelerin yazımında yaşanan sorunlar

Düzeltilme işaretinin kullanılmamasından kaynaklanan sorunlar

Gereksiz sözcük kullanımından kaynaklanan sorunlar

Yazımı sıkça karıştırılan kelimelerden kaynaklanan sorunlar

Türkçe karşılıkları bulunan yabancı kelimelerin kullanımından kaynaklanan sorunlar

Konuşma dilinin yazı diline aktarımından kaynaklanan sorunlar

2. Amaç

Eğitim ortamlarında konuşmada ve yazmada karşılaşılan sorunların artması, bu durumu ayrıntılı olarak değerlendirmeyi gerektirmektedir. Bu bağlamda araştırmamızın amacı, akademisyenlerin eğitim ortamlarında Türkçeyi kullanma durumlarını kendi öz değerlendirmeleri çerçevesinde incelemektir. Bu amaç doğrultusunda katılımcıların çeşitli eğitim ortamlarında Türkçe kullandıklarını göz önünde bulundurarak öz değerlendirme yapmalarını sağlamak ve yaşanan sorunlara yönelik farkındalıklarını artırmak hedeflenmektedir.

3. Yöntem

Bu amaç doğrultusunda Türkiye'nin Karadeniz Bölgesi'nde bir üniversite bünyesinde 2020-2025 yılları arasında belirli aralıklarla düzenlenen "Eğiticilerin Eğitimi" programı kapsamında farklı alanlarda görev yapan 100 akademisyene (51'i erkek, 49'u kadın) ulaşılmış, araştırmacı tarafından katılımcılara "Eğitim Ortamında Türkçenin Etkili Kullanımı" adlı bir eğitim verilmiştir. Eğitimin sonunda katılımcılara "bir eğitimci olarak kendilerini eğitim ortamlarında Türkçeyi kullanma" yönünden eleştirel bir yaklaşımla değerlendirmeleri istenmiştir. Nitel araştırma yaklaşımına uygun biçimde yürütülen araştırmada durum çalışması deseni kullanılmıştır. Katılımcıların öz değerlendirmelerini içeren yazılı cevapları içerik analizi tekniğiyle çözümlenmiştir.

Akademisyenlerin eğitim ortamlarında Türkçeyi kullanma durumlarına yönelik öz değerlendirmelerini incelemeyi amaçlayan bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması ile desenlenmiştir. Durum çalışması, esasında bir olgunun kendi gerçekliği içinde incelenmesi, araştırılması ve tanımlanmasıdır (Yin, 2014). Bir durumun kendi sınırları içinde bütünsel bir yaklaşımla incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen durum çalışması, araştırmacının kontrolü dışında devam eden güncel durumlara ilişkin bilgiler sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2011; Akar, 2019). Yin (2014)'e göre durum çalışmaları; açıklayıcı, keşfedici ve betimleyici durum çalışması olmak üzere üç kategoride değerlendirilebilir. Araştırmada, katılımcıların Türkçeyi kullanma durumları betimleme amaçlandığından dolayı bu araştırma betimleyici durum çalışması kategorisine giren bir çalışmadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

4. Bulgular

Kategori	Katılımcı Kodları
Yabancı sözcük kullanımı/ Yabancı dil tutkusu/Özentisi	K1, K3, K6, K7, K9, K15, K17, K24, K25, K28, K29, K32, K34, K37, K38, K40, K41, K45, K46, K47, K49, K53, K54, K58, K61, K63, K65, K66, K67, K68, K71, K76, K77, K81, K83, K85, K86, K90, K91, K95, K98, K99 (43)
Dili özenli kullanma çabası	K1, K4, K5, K8, K11, K12, K22, K23, K26, K30, K32, K33, K35, K36, K39, K43, K46, K48, K50, K51, K52, K55, K57, K61, K63, K68, K7, K73, K75, K76, K79, K81, K82, K87, K88, K89, K93, K94, K96, K97, K100 (41)
Mesleki gerekçelerle dili özenli kullanma (plaza dili)/ Yurt dışı eğitimin etkisi	K11, K13, K16, K18, K24, K26, K27, K31, K35, K40, K42, K44, K50, K51, K54, K56, K58, K61, K66, K67, K70, K75, K77, K80, K88, K89, K90, K91, K92, K94, K96 (31)
Gereksiz yinelemeler	K6, K7, K12, K13, K15, K17, K24, K27, K29, K32, K37, K38, K41, K42, K50, K53, K56, K66, K68, K73, K75, K77, K85, K87, K95, K98, K99 (27)
Türkçenin özensiz ve yanlış kullanımı	K3, K7, K8, K9, K12, K18, K24, K29, K30, K37, K41, K42, K43, K49, K56, K62, K66, K69, K71 (19)
Açık anlaşılır ve akıcı bürün unsurlarına dikkat ederek konuşma	K5, K6, K8, K13, K14, K23, K39, K46, K46, K47, K50, K55, K57, K68, K87, K89, K93, K96 (17)
Söyleyiş hataları	K6, K8, K13, K19, K29, K38, K43, K45, K51, K54, K66, K74, K77, K95, K98 (15)
Noktalama hataları	K6, K13, K19, K38, K42, K45, K46, K49, K66, K69, K77, K85 (12)
Kendisini geliştirmesi gerektiğini düşünme	K12, K13, K21, K33, K37, K39, K45, K46, K50, K58, K59, K63, K68 (12)
Rol model olma çabası	K2, K16, K48, K55, K62, K73, K74, K75, K84, K87 (10)
TDK'den kontrol etme	K1, K12, K32, K33, K41, K46, K61, K64, K75, K79 (10)
Yazım hataları	K6, K19, K40, K44, K45, K49, K66, K69 (8)
Dili doğru ve etkili kullanmada yetersizlik	K8, K9, K40, K44, K71 (5)
Deyim ve atasözü vb. kullanma	K5, K32, K55 (3)
Konuşma hızını ayarlayamama	K15, K18, K49, KK65 (4)
Geri bildirimde bulunma	K2, K15, K16, K80 (4)
Yabancı sözcüklerin Türkçe karşılıklarını kullanma	K13, K20, K36 (3)
Geri bildirimde bulunmama	K3, K38 (2)
Yöresel dil kullanma	K78, K79 (2)
TOPLAM	268

Tablo 1. Akademisyenlerin Türkçeyi Kullanma Durumlarına Yönelik Öz Değerlendirmeleri

Tablo 1'e göre araştırmının bulguları arasında katılımcıların dil kullanımı hususunda bir çaba içinde olmakla birlikte yeterli dikkati göster(e)meme, yabancı sözcük kullanımındaki fazlalık, öğrencilerin hatalarını düzeltmeme, kelimeleri söyleyişte yanlışlık yapma, çeşitli yazım hataları yapma kategorileri öne çıkmaktadır. Katılımcıların öz değerlendirme anlatılarına yönelik bazı örnekler aşağıda sıralanmaktadır:

“

Eğitimci olarak kendinizi eğitim ortamlarında Türkçeyi kullanma yönünden özenli davranmaya çalıştığımı fakat zaman zaman sıklıkla görülen hataları şahsen de yaptığımı söyleyebilirim. Genellikle noktalama kurallarına ve kelimelerin doğru kullanımına dikkat etmeye çalışıyorum. Yazımından emin olamadığım (örneğin ayrı ya da birleşik yazıldığından emin olamadığım) kelimelerde tdk'dan kontrol etmeye çalışıyorum. Fakat zaman zaman İngilizceden gelen kelimeleri kullanma hatasına da düşebiliyorum. Bunlar genellikle günlük kullanımda sıklıkla kullanılan hatalı kelimeler (online, flaş bellek gibi) oluyor. Bunu maalesef hem yazılı hem de sözlü iletişime yansıtıyorum (K1).

Bu bağlamda eğitim ortamında sözlü iletişimi değerlendirdiğimde gereksiz yinelemelerde (karşılıklı etkileşim, geri iade etmek, nüans farkı, geri dönüt, değişik versiyon gibi), kısaltmalara getirilen gereksiz sözcüklerde (sınavı sözcüğünün kısaltmadan sonra tekrar kullanılmayacağını bilmeme rağmen konuşurken ÖSS sınavı olarak ifade etmem gibi), özentili kullanımlar / çeviri yanlışlarında (görüşürüz, kendine iyi bak, üzgünüm, konsolide etmek, revize etmek gibi), genel söyleşi sorunlarında (akabinde kısa söylenmesine rağmen uzun söylemem veya pdf söylerken harflerden sonra -e harfi getirerek okumadığımı yabancı okunuşu ile ifade etmem gibi) olduğunu fark ettim (K6).

Karşılıklı konuşma, karşılıklı etkileşim, keza aynı şekilde, envai çeşit, geri iade etmek, değişik versiyon, ful dolu gibi gereksiz yinelemeleri de kullanıyordum. Bundan sonra kullanmamaya gayret göstereceğim. (K12).

Bireysel olarak sadece sözlü ve görsel yöntemleri kullanan biri olarak kimliğimizi yansıtan dilimizi kullanırken ders sonunda birçok eksikliğimin olduğunu fark ettim. Bu eksikliklerimi sıralandırarak nasıl değiştirmeye çalışacağımı maddeler halinde açıklayacağım. 1: Psikolojik danışman olarak dili kullanma ve yetiştiğimiz kültür arasında çok güçlü bir bağ olduğuna inanmaktayım. Yüksek lisans ve doktora eğitimimi farklı bir dilde tamamladığım için, Türkçe terminolojiye çok fazla hâkim olmadığımı fark ettim. Ders anlatırken kelimelerin Türkçelerini bilmeme rağmen, istemsiz olarak İngilizcelerini kullandığımı fark ettim. Derste anlatılan plaza dilini bende derslerimde kullandığımı fark ettim. (K18)

”

“

Türkçe dilimizi kullanırken fark ettim ki bizler karmaşık bir dil kullanıyoruz. Batı kökenli, doğu kökenli ya da yabancı kelimenin tamamını dilimize geçirmişiz. Bugün telefonla konuşurken (görüşürken diyecektim) “tamam okey” dedim. Fark ettim ki İngilizce ve Türkçe kelimeyi birlikte kullandım “tamam okey” dedim. Kendimi eleştirdim, bu İngilizce bir kelime ve ben bunu Türkçe kelimenin yanına koydum, iki kez tamam kelimesini kullandım. Yanlış ve sık kullandığım diğer kelimeler “aynen” ve “görüşürüz”. Aynen kelimesinin yerine “aynı ile” görüşürüz yerine “konuşuruz” kelimelerini kullanmaya başladım. Kullandığım kelimeleri, Türkçe mi yazım yanlışlıkları var mı diyerek kontrol etme ihtiyacı duyuyorum. TDK sayfasından (çek ediyorum diyecektim) inceliyorum. Örnek: mı ekinin yanına virgül koymayı düşündüm ama konmadığını öğrenip hatırladım. Eğitimcilerin Eğitimi, ilk önce kendimin, sonra da öğrencilerin doğru öğrenme için kullandığımız kelimeleri dikkat etmemiz gerektiğini öğretti. (K34).

Özellikle tıp gibi yabancı terimlerin yaygın kullanıldığı bir alanda tüm sözcüklerin Türkçe kullanımı benim adıma mümkün olmamaktadır. Özellikle uzun süreli İngilizce okumaları sonrası konuşma dilinde yabancı sözcük kullanımında artışlar olmakta ve yazı esnasında noktalama işaretlerinde hatalı kullanımlar meydana gelmektedir. (K42).

Bu süreçte doğru ilişkilendirebilmeleri için Türkçe'nin doğru kullanılması gerektiğine inanmaktayım. Bunu örneklerle açıklamak istiyorum. Örneğin Kimyasal tepkimeleri anlatırken tepkimeye giren madde kavramı yerine bazı eğitimciler 'recatantlar', tepkime sonucundan oluşan ürünler için ise 'productlar' kavramlarını kullanabilmektedirler. Bunlar İngilizceye ait terimlerdir. Bizler bunları kullandığımızda öğrenciler anlayamayabilir ve istediğimiz yönde öğrenmeler gerçekleşmeyebilir. Ayrıca Eğitim Fakültesi'nde çalıştığım için Türkçe'nin doğru kullanımının öğrencilerimiz, öğretmen adayları oldukları için daha da önemli olduğunu düşünmekteyim. (K48).

Şuan Türkçenin yanlış kullanımında en yanlış ve tehlikeli durumun, akademisyenlerin yurt dışı yüksek lisans ve doktora eğitimine gidip ülkeye döndüklerinde yurt dışı eğitim almanın bilimin bir önceliği ve İngilizcenin bilim dili olduğunun düşüncesiyle İngilizce kelimelerinin yazılı ve sözlü Türkçede yaygın olarak kullanılmasının olduğunu düşünmekteyim. (K68)

”

5. Sonuç

Akademisyenlerin eğitim ortamlarında Türkçeyi kullanma durumlarına yönelik öz değerlendirmelerini inceleyen bu araştırmada farklı alanlarda görev yapan 51'i erkek, 49'u kadın toplam 100 akademisyene "Eğiticilerin Eğitimi" etkinliği kapsamında araştırmacı tarafından "Eğitim Ortamlarında Türkçenin Etkili Kullanımı" adlı bir eğitim verilmiştir. Bu eğitimin ardından katılımcılardan, "eğitim ortamlarında Türkçeyi etkili kullanma" yönünden kendilerini öz değerlendirme yoluyla anlatmaları istenmiştir. Katılımcıların anlatılarından hareketle elde edilen bulgular temel alınarak şu sonuçlar ortaya çıkmıştır:

Akademisyenler, eğitim ortamlarında genel anlamda dil kullanımı hususunda bir çaba içinde olmakla birlikte yeterli dikkati göster(e)memektedir.

Akademisyenler, eğitim ortamlarında yabancı sözcük kullanımında fazlalık olduğunu düşünmektedir. Özellikle katılımcıların çoğunluğu, yabancı sözcük kullanımı/ yabancı dil tutkusu/özentisi içinde olduklarını ifade etmiştir.

Akademisyenlerin önemli bir kesimi, eğitim ortamlarında mesleki gerekçelerle dili özentili kullanma eğilimi içinde olduklarını, "plaza dili" adı verilen bu durumun temelinde yurt dışı eğitimin etkisi olduğunu belirtmişlerdir.

Akademisyenler, eğitim ortamlarında öğrencilerin yaptıkları dil hatalarını çoğunlukla düzeltmeme eğilimi içindedir.

Akademisyenlerin önemli bir bölümü, eğitim ortamlarında kelimeleri söyleyişte yanlışlık yapmaktadır.

Akademisyenler, eğitim ortamlarında konuşma sırasında gereksiz yinelemelere başvurmaktadır.

Akademisyenler, eğitim ortamlarında, çeşitli yazım hataları yapmaktadır.

Araştırmada ortaya çıkan sonuçlardan hareketle akademisyenlerin eğitim ortamlarında Türkçeyi kullanma konusunda eğitimi almaları önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Akbayır, S. (2011). *Dil ve diksiyon: yazılı ve sözlü anlatım bozuklukları*. Akçağ Yayınları.
- Alpay, N. (2004). *Türkçe Sorunları Kılavuzu*. Metis Yayınları.
- Banarlı, N. S. (1999). *Dilde Gaflet. Türkçenin Sırları* (16. Baskı). Kubbealtı Neşriyat.
- Çifçi, M. (2006). *Türkçe Öğretiminin Sorunları. Türkçenin Çağdaş Sorunları* (Ed. Güner Gülsevin ve Erdoğan Boz) (ss. 76-134). Divan Yayınevi.
- Erdönmez, İ. (2019). İletişim döngüsel süreci bağlamında sözlü iletişim. *Uluslararası Sanat Kültür ve İletişim Dergisi*, 2 (1), 81-98.

KAYNAKÇA

- Doğan, Y. (2011). *Dinleme eğitimi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ergül, H. (2009). Havaçılık ortamlarında iletişim biçimleri. *Selçuk İletişim*, 6(1), 99-106.
- Göçer, A. (2013). Türkçe Öğretmeni Adaylarına Göre Türkçenin Güncel Sorunları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (11), 491-515.
- Göçer A. (2014). Öğretmen adaylarının Türkçenin kullanımına ilişkin görüşleri: Fenomenolojik bir analiz, *Millî Eğitim*, 43 (203), 23-36.
- Karaçor, S., & Şahin, A. (2004). Örgütsel iletişim kurma yöntemleri ve karşılaşılan iletişim engellerine yönelik bir araştırma. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 4(8), 96-117.
- Korucu, E. H. (2023). Sözlü kültür döneminden başlayarak dijital döneme kadar uzanan süreçte dil kültür etkileşiminin iletişim süreçlerine etkisi. *Medya ve Kültür*, 3(2), 228-255. <https://doi.org/10.60077/medkul.1385832>.
- Kıymaz, Y., Kartal, B., & Morkoyunlu, Z. (2020). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının yazılı matematiksel iletişim becerilerinin incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 205-227.
- Köroğlu, O. (2011). Gelişen yeni medya ortamının iletişim eğitimine etkileri. *AJIT-E: Akademik Bilgi Teknolojileri Dergisi*, 2(5), 1-13. <https://doi.org/10.5824/1309-1581.2011.4.004.x>
- EB (2006), İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6,7,8, Sınıflar), MEB Yayınları.
- Mete, F. (2020). Emoji kullanımının Türkçe iletişim kurmaya etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4), 1041-1048. <https://doi.org/10.16916/aded.767126>
- Onan, Bilginer (2013). *Dil eğitiminin temel kavramları*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Özbay, M. (2011). *Türkçe özel öğretim yöntemleri 1* (4. baskı). Ankara: Öncü Kitap.
- Özbey, Ö., & Doğu, G. (2020). Güreş Antrenörlerinin İletişim Becerilerinin Değerlendirilmesi. *International Journal of Sport Culture and Science*, 8(2), 68-81.
- Öztürk, A. (1999). İletişim sistemleri ve iletişim teorisi. *Selçuk İletişim*, 1(1), 58-69.
- Sarı, Y. E. (2021). Uzaktan eğitimde etkili iletişim ve iletişimsel engeller: sözlü ve sözsüz iletişim. *Diyalog Interkulturelle Zeitschrift Für Germanistik*, 9(2), 659-671.
- Sever, S. (1998). Dil ve iletişim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. C.31, 51-66.
- Sever, S. (2004). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Anı Yayıncılık.
- Ülper, H., & Uzun, L. (2009). Bilişsel süreç modeline göre hazırlanan yazma öğretimi izlencesinin öğrenci başarısına etkisi. *İlköğretim Online*, 8(3), 651-665.
- Yaman, E. (2015). *Türkçe Bilinci*. Akçağ Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R.K. (2014). *Case study methods: Design and methods* (5. Baskı). Thousand Oaks: Sage Pbc.
- Zülfikar, H. (2008). *Doğru Yazma ve Konuşma Bilgileri*. Zerpa Yayınları.

XVII.ULUSLARARASI
DÜNYA DİLİ
TÜRKÇE
SEMPOZYUMU

Berdi **SARIYEV***

Ruslar İçin Hazırlanan İlk Türkmençe Gramer Üzerine

Özet

Tebliğde Hazar Ötesi Halk Eğitim Kurumu müfettişi, Türkmen Türkçesi ilk gramer yazarı, Rus eğitimcisi, gazeteci İvan Aleksandroviç Belyayev'in 1915 senesinde Aşkabat'ta yayınladığı "Grammatika Turkmenskogo Yazıka" (Türkmen Türkçesi Grameri) başlıklı eseri ele alınmaktadır. Daha SSCB kurulmadan önce, 1900'li yıllardan öncesinde ve sonrasında Türkmenistan'a yerleşen Ruslar için Rus yerel okullarının açılmasıyla konuşma kılavuzu, ders kitapları, sözlükler ve gramerler hazırlanmaya başlanır. Bu gramer o dönemin ürünlerinden biridir. Gramer on tane dersten ve iki tane ekten ibaret olup toplam yüz yirmi iki sayfayı bünyesinde barındırmaktadır. Tebliğimizde söz konusu gramere göre Türkmen Türkçesinin gramer özellikleri, ses özellikleri, ünlü ünsüz fonemleri, uzunluk kısalık ve doğru okuma yöntemlerine ait bilgiler detaylı bir biçimde incelenmiştir. Gramer "Ses Bilgisi ve İmla" başlıklı bölümden başlamaktadır. Bu bölümde yazar Türkmen Türkçesinin ses özellikleri Rus dilinden farklı olan fonemleri örneklerle göstermiştir. Bu bölümde Arap harflerinin imlası ve onun Türkmen dilindeki karşılığı örneklerle gösterilmiştir. Rus okurlarının doğru okuyup anlayabilmesi için Arap harfli örneklerin karşısında Kiril harfleriyle Rusça çevirisi verilmiştir. Sonraki bölümlerde kelime gruplarının her biri için ayrı bilgiler ve örnekler hazırlanıp Rus okurları için sunulmuştur. Bu sene 110 yaşını dolduracak olan söz konusu bu gramer Ruslar için Türkmençe eğitimin ilk adımlarından biri olmuştur. Türkmençe ilk gramer örneği olarak kabul edilir. Tebliğimizin sonunda örnekleri Arap harfleriyle yazılan ve Rusça Kiril yazısıyla açıklanan "Grammatika Turkmenskogo Yazıka" adlı ilk gramerin yapısı, içeriği, konuları ve örnekleri hakkında detaylı bilgi verilmektedir.



ANAHTAR
KELİMELER

Türkmen Türkçesi, Rus Yerel Okulu, Dil Bilimi, Gramer, Harf, Sözlük.

* Doç. Dr., Ankara Üniversitesi, Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi, Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları Bölümü. e-posta: berdisariyev@gmail.com / ORCID: 0000-0003-4704-2315



On the First Turkmen Grammar Prepared for Russians

Abstract

The paper examines the work titled “Grammatika Turkmenskogo Jazyka” (Grammar of the Turkmen Language), published in Ashgabat in 1915 by Ivan Aleksandrovich Belyayev, an inspector of the Trans-Caspian Public Education Institution, the first author of a Turkmen grammar, Russian educator, and journalist. Even before the establishment of the USSR—both before and after the early 1900s—Russians who settled in Turkmenistan began to prepare phrasebooks, textbooks, dictionaries, and grammars with the opening of Russian local schools. This grammar is one of the products of that period. The grammar consists of ten lessons and two appendices, comprising a total of one hundred and twenty-two pages. In our paper, the grammatical features of Turkmen according to this grammar—its phonological features, vowel and consonant phonemes, vowel length, and correct reading methods—are examined in detail. The grammar begins with a section titled “Phonetics and Orthography.” In this section, the author illustrates with examples the phonemes of Turkmen that differ from those of Russian. The orthography of Arabic letters and their equivalents in Turkmen are also explained with examples. To ensure correct reading and comprehension by Russian readers, Cyrillic transcriptions and Russian translations are provided alongside the examples written in Arabic script. In the following sections, separate explanations and examples are prepared for each word class and presented to Russian readers. Marking its 110th year this year, this grammar served as one of the first steps in teaching Turkmen to Russians. It is considered the first grammar example of the Turkmen language. At the end of our paper, detailed information is provided on the structure, content, topics, and examples of this first grammar, “Grammatika Turkmenskogo Jazyka,” in which the examples are written in Arabic script and explained through Cyrillic Russian transcription.



KEYWORDS

Turkmen Turkish, Russian Local School, Linguistics, Grammar, Letter, Dictionary.

Giriş

Öncelikle yazarın kimliğini açıklamaktan başlamayı isabetli bulduk. İlk Türkmen gramerinin yazarı İvan Aleksandroviç Belyayev kimdir? Yazarın öğrencilik döneminden öncesine ait özgeçmişiyile ilgili fazla kaynağa rastlanmamaktadır. Türkmen akademisyeni Prof. Dr. Muratgeldi Söyegov’un Rus dilinde yazdığı bir makalede yer verdiği bilgilerden yola çıkarak İvan Aleksandroviç Belyayev’in 1882 yılında Rusya’nın Oryol ilinde doğduğunu öğrenebiliyoruz [*Söyegov О деятельности в Баку в 1919-1920 гг. двух Александровичей из Закаспийской области: Лев Зимин и Иван Беляев*].



İvan Aleksandroviç Belyayev 1901-1905 yıllarında Sankt Petersburg'daki üniversite-nin Doğu Dilleri fakültesinde eğitim görür. Henüz öğrenciyken danışman hocası Prof. Dr. Melioranskiy'nin tavsiyesiyle Karakalpak Türkçesini öğrenmek amacıyla Rusya'nın Merkezi ve Doğu Asya tarihi, arkeolojisi ve etnografisini araştırma komitesi tarafından gönderilen ekiple Merkezi Asya'ya gider. O, Karakalpakların arasında iki ay kalıp, halkın arasından çok sayıda bilgileri toplar. Karakalpak akademisyeni Prof. Dr. M.K. Nurmuhammedov'un verdi-ği bilgilere göre, söz konusu dönemde İvan Aleksandroviç Belyayev "Едигей" (Yedigey), "Коблан" (Koblan), "Родословная каракалпаков" (Karakalpakların Şeceresi) gibi eserleri ve Karakalpak halkının arasında yaygın kullanılagelen Türkmen şairi Mahtumkulu'nun bazı şiirlerini toplar (Nurmuhammedov, 1974: 52). Türkmenistan'da Rusça olarak meydana gelmiş olan Türkolojinin ilk döneminin özelliklerini açıklamak amacıyla bu makalede Ivan Alek-sandroviç Belyayev'in, 20. yüzyılın başında yaptığı Türkmen ve Karakalpak halklarının dili ve folkloru alanına ait önemli konuların incelenmesinden oluşan çalışmaları üzerine detaylı bir şekilde söz ediliyor.

Konuyu seçme nedeni hakkında kısa bilgi. Türkiye'de Türkmen Türkçesiyle ilgili bazı kay-nakların bulunmamasından dolayı Türkiye'de yayınlanan Türkmençe gramerlerde yanlış ifa-deler dolaşmaktadır.



ÖRNEK | Türkiye'de neşir edilen ilk Türkmençe Gramerden örnek

"Türkmençeyle ilgili ilk ayrıntılı bilgilere, bazı şarkiyatçıların 19. Yüzyılda yaptığı çalışmalarda rastlanmaktadır.

Ekim devriminden sonraki yıllarda S. Agabekov, A. Alıyev, İ. Belyayev gibi kimse-ler tarafından Türkmençe üzerine bazı kılavuz kitaplar hazırlanmıştır. Ancak bütün bunlar, günümüz araştırmacılarına ışık tutacak özellikte olmayıp, sadece tarihi öneme sahiptirler. Bu konudaki ilk önemli eserler, 1920'li yılların sonuna doğru yayımlanır: M. Geldiyev'le G. Alparov, Türkmen dili grameriyle ilgili bir eser neşrederler (Kara, 2005, s.3), (Kara, 2012, s.19).



ÖRNEK | Türkiye'de neşir edilen ikinci Türkmençe Gramer-den örnek

Girişi "Türkmenler", "Türkmen Boyları ve Ağızlar", "Türkmen Türkçesi", "Türkmen Alfabesi" (Yıldırım, 2017, s. 5-17) gibi bölümlere ayıran yazar Hüseyin Yıldırım Sovyet-lerden öncesine ait hiçbir bilgi vermez.



ÖRNEK | Türkiye’de neşir edilen üçüncü Türkmence Gramer- den örnek

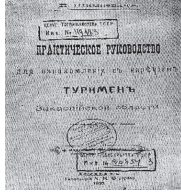
“1920’lerde P. Şimkeviç, S. Agabekov, A. Aliyev ve İ. Belyayev tarafından Türkmen-
ce üzerine kuramsal olmayan birkaç kılavuz düzenlenmiştir (Erdem, 2024, s.43).

“1915’te “Грамматика Туркменского Языка” Aşgabat’ta neşredilir. Ancak bu çalışma sadece Ahal-Teke ağzı ile sınırlıdır” (Erdem, 2024, s.43).

I örnekteki “*Ekim devriminden sonraki yıllarda*” denilen bilgi doğru değildir, bu bilgi Ekim devriminden önceki yıllarda olacaktır. Söz konusu kaynakları görmeyen ve bunlar hakkında doğru bilgi vermeyen yazarın “*günümüz araştırmacılarına ışık tutacak özellikte olmayıp...*” demesi de ikinci hatayı oluşturmaktadır. Yazarın önem eser dediği eserin de ismi de yayın tarihi de açık şekilde belirtilmemiştir.

III örnekteki “1920’lerde P. Şimkeviç, S. Agabekov, A. Aliyev ve İ. Belyayev tarafından Türk-
mençe üzerine kuramsal olmayan birkaç kılavuz düzenlenmiştir” denilen cümlede adı geçen yazarların hiçbirinin eseri 1920’lere ait değildir. Yine yukardaki gibi ifade kullanılmıştır: “...
Türkmençe üzerine kuramsal olmayan birkaç kılavuz düzenlenmiştir”.

Sovyetler döneminden önce Türkmen Türkçesi üzerine yapılan ilk çalışmalar hakkında bazı bilgiler. Öncelikle şunu belirtmemiz lazım. Sovyetler dönemine kadar yapılan çalış-
maların hepsi Rus dilinde yazılmış olup, onların bazılarında Kiril, bazılarında da Arap harfleriyle
verilen örnekler Türkmencedir.



1’nci örnek. “П. Шимкевич. Практическое руководство для ознакомления с наречием ТУРКМЕНЪ Закаспийской области. Асхабадъ, 1899” (P. Şimkeviç. Hazar Ötesi Türkmen Türkçesinin Pratik Tanıtım Kılavuzu. Ashabad, 1899).

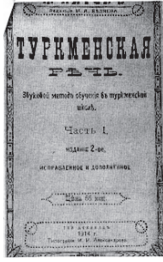


2’nci örnek. “С. Агабеков. Учебникъ Тюркменскаго наречія съ приложениемъ сборника пословиць и поговорокъ ТЮРКМЕНЪ Закаспийской области. Асхабадъ, 1904” (S. Agabekov. Ek Kısmında Hazar Ötesi Türkmenlerin Deyimlerinin ve Atasözlerinin Bulunduğu Türkmençe Ders Kitabı. Ashabad, 1904)





3'ncü örnek. "И. А. Беляев. Русско-Туркменский СЛОВАРЬ. Асхабадъ, 1913" (İ. A. Belyayev. Rusça-Türkmençe Sözlük. Ashabad, 1913). Bu sözlük 176 sayfadan ibaret olup, Türkmen dil biliminde iki dilli sözlüklerin ilk örneğidir.



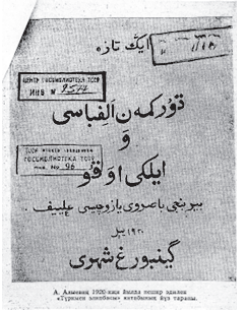
4'ncü örnek. "А. Алиев. Туркменская речь. Звуковой методъ обучения въ туркменской школь. Асхабадъ, 1914" (A. Aliyev. Türkmen Türkçesi. Türkmen Okullarında Alfabe ile İlgili Ses Öğretim Yöntemi. Ashabad, 1914). Bu kitabın editörü İvan Aleksandroviç Belyayev'dir.



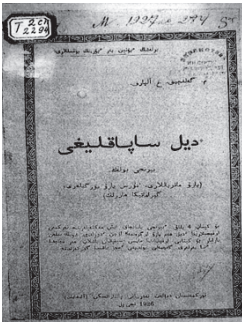
5'ncü örnek. "И. А. Беляев. Грамматика туркменскаго языка. Асхабадъ, 1915" (İ. A. Belyayev. Türkmen Dili Grameri. Ashabad, 1915). Bu kitap Rus dilinde yazılmış olan ilk gramer olarak kayda geçmiştir.

6'ncı örnek. İ. A. Belyayev bunlardan başka da "Закаспийская Туземная Газета" (Nazar Ötesi Günlük Gazete) adlı haftalık gazetenin Türkmençe bölümünün de editörüydü. Toplam 4 sayfadan oluşan bu gazetenin iki sayfası Fars dilinde, iki sayfası ise Türkmen dilinde idi. Türkmen Türkçesinde yazılan ilk yazılar, günlük haberler bu gazetede yayınlanır. Yazılar Arap harfleriyle yazılmıştır.

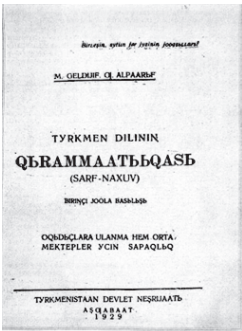




7'nci örnek. A. Aliyev. "İn Taze Türkmen Alfabesi ve İlk Oku. 1920, Ginburg şehri". (En İyi Türkmen Alfabesi ve İlk Derslik). Derslik Türkmen yeni alfabesindeki harfleri öğretmekle ilgilidir. Örnekler Arap harfleriyle yazılmıştır.



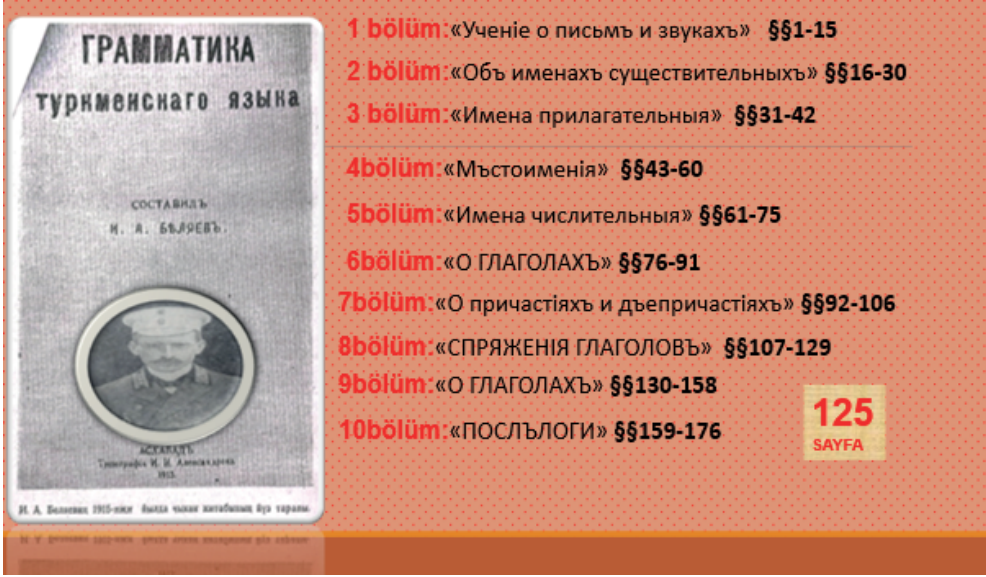
8'nci örnek. M. Geldiyif, G. Alparif "Dil Sapaklığı. Birinci Bölek. (Yazuv Materialları, Dürs Yazuv Düzgünleri, Grammatika Hazırlık. Aşgabat, 1926". Derslikte yer alan örnekler Arap harfleriyle yazılmıştır.



9'ncü örnek. M. Geldiyif, G. Alparif "Türkmen Diliniň Grammatikası (Sarf-Nahuv) Birinci Yola Basılışı. Okıdıcılara Ulanma Hem Orta Mektepler Üçin Sapaklık) Aşgabat, 1929. (M. Geldiyev, G. Alparov. Türkmençe Gramer (Sarf-Nahuv) İlk Basım. Öğretmenlere ve Orta Okullar İçin Ders Kitabı). Bu Türkmen Türkçesinde yazılan ilk Gramer kitabıdır.

Bu bilgilerden sonra kendi konumuz olan Türkmençe ilk gramere bakalım. Rus dilinde yazılan ilk Türkmen grameri. Bu gramer Türkmenlerde Sovyet Türkoloji'sinin ilk adımı olarak yorumlana bilinir. İvan Aleksandroviç Belyayev tarafından Rus Yerel Okulları için hazırlanan bu gramer (Грамматика туркменского языка. Асхабадъ, 1915) 125 sayfadan ibaret olup, toplam 10 bölümü kendinde barındırmaktadır.





Gramerin 1.nci bölümü «Ses bilgisi ve Alfabe» olup, (1-15 §§) on beş paragrafları kendine birleştirir. Bu bölümde Türkmen Türkçesinin ses özellikleriyle ilgili bilgiler verilmiştir.

O dönemde Arap harfleri kullanıldığı için yazar kitapta sağdan sola yazılan toplam 32 harften oluşan Arap alfabesini öğretmekten başlamış.

Нижо въ таблицѣ указаны изображенія буквъ алфавита во всѣхъ трехъ положеніяхъ: въ началѣ, среднѣй и въ концѣ слова:

№ въ во-рѣку	Название звуковъ	Не соединяются	Соединяются			ПРОИЗНОШЕНІЕ	Транскрипція
			Сара-ва	Объ-еблукъ	Савъзъ еторъ.		
1	алеф	ا	آ	آ	آ	См. ниже §§ 9-1.	а
2	ба	ب	ب	ب	ب	б (въ концѣ сл. „п“)	б
3	па	پ	پ	پ	پ	п	п
4	та	ت	ت	ت	ت	т	т
5	та	ث	ث	ث	ث	те (англ. th)	те
6	джа	ج	ج	ج	ج	дж	дж
7	чим	چ	چ	چ	چ	ч	ч
8	ха	ح	ح	ح	ح	горгол. „х“ (h)	х
9	ха	خ	خ	خ	خ	х	х
10	даль	د	د	د	د	д	г
11	дзаль	ذ	ذ	ذ	ذ	дз (а) („the“)	дз
12	ра	ر	ر	ر	ر	р	р
13	за	ز	ز	ز	ز	з	з
14	ж	ژ	ژ	ژ	ژ	ж	ж
15	син	س	س	س	س	с	с
16	шин	ش	ش	ش	ش	ш	ш
17	ссад	ص	ص	ص	ص	какъ „с“ въ словѣ („сыръ“)	с
18	ззаль	ض	ض	ض	ض	а	з
19	тта	ط	ط	ط	ط	какъ „т“ въ словѣ „тиска“	т
20	зза	ظ	ظ	ظ	ظ	какъ „з“ въ словѣ „забы“	з
21	'айн	ع	ع	ع	ع	(а) звукъ, произво-снимый сильнѣмъ давленіемъ горла.	а'
22	гайн	غ	غ	غ	غ	г (франц. „g“ (gant))	г
23	фа	ف	ف	ف	ف	ф (и—„и“)	ф
24	каф	ق	ق	ق	ق	к (твердо произн.)	к
25	кяф	ك	ك	ك	ك	к (мягко произн.)	к
26	гяф	گ	گ	گ	گ	г (мягко произн.)	г
27	лям	ل	ل	ل	ل	л (и какъ франц. „l“)	л
28	мам	م	م	م	م	м	м
29	нун	ن	ن	ن	ن	н	н
30	ха	ه	ه	ه	ه	х (h)	х
31	вав	و	و	و	و	в (w) см. §§ 9—2.	в
32	ја	ي	ي	ي	ي	Не соединяется см. §§ 9—3.	ј, е

Görüldüğü gibi bu bölümün 7.nci paragrafında Arap harflerinin kelime başında, kelime ortasında ve kelime sonunda yazılış kurallarını öğretmek için yukarıdaki gibi özel tablo verilmiştir.

«İsimler Hakkında Bilgiler» (16-30 §§) başlıklı bölümü gramer kitabının ikinci bölümünü oluşturmaktadır. Yazar ikinci bölümde Türkmen Türkçesinde gramer açısından cinsiyet kategorisinin olmadığını altını çizip, sözcüklerin anlamına verilen cins ayrımını çeşitli örneklerle (*aygır-baytal; öküz-sığır; erkek-urkaçı; erkek pişik-urkaçı pişik...*) açıklamış.

Bu bölümün İsimlerin Çekimi başlıklı kısmında *baş - baş (kafa), başlangıç; göz; bay - zengin; süri - sürü; şüşe (çüyşe) - şişe* gibi örneklerin isim hal ekleriyle çekimi verilmiş. Bunlardan 'baş' ve "göz" kelimelerinin tekil ve çoğul örnekleri aşağıdaki gibi verilmiştir.

Tekil:			Çoğul:		
Yalın hali	باش	baş	Yalın hali	باشلار	başlar - kafalar
İlgi hali	باشينك	başing - başın	İlgi hali	باشلارينك	başların - kafaların
Yönelme hali	باسه	başa	Yönelme hali	باشلاره	başlara - kafalara
Belirtme hali	باشى	başı	Belirtme hali	باشلارى	başları - kafaları
Bulunma hali	باشله	baş-ta - kafamın içinde	Bulunma hali	باشلارده	başlarda - kafalarda
Ayrılma hali	باشل ين	baş-tan - kafadan	Ayrılma hali	باشلارد ين	başlardan - kafalardan

Tekil:			Çoğul:		
Yalın hali	گوز	göz	Yalın hali	گوزلار	gözler
İlgi hali	گوزينك	gözing - gözün	İlgi hali	گوزلارينك	gözlerin - gözlerin
Yönelme hali	گوزه	göze	Yönelme hali	گوزلاره	gözlere
Belirtme hali	گوزى	gözi - gözü	Belirtme hali	گوزلارده	gözleri
Bulunma hali	گوزده	gözde - göz de	Bulunma hali	گوزلارده	gözlerde
Ayrılma hali	گوزدين	gözden	Ayrılma hali	گوزلارد ين	gözlerden

"Sıfatlar" kitabın üçüncü bölümünü oluşturmaktadır. Gramerde sıfatlara ait bilgiler (§§31-42) on iki tane paragrafta yer almaktadır.

Gramerin 43-60 paragrafları içine alan dördüncü bölümü «Zamirler» (§§43-60) olarak adlandırılmaktadır.

Gramerin beşinci bölümü Rusça «Имена числительная» olarak adlandırılmaktadır. Bu bölüme Türkmen Türkçesinde "Sanlar" (Sayılar), Türkiye Türkçesinde ise "Sayı Sıfatlar" denilmektedir. Türkiye Türkçesinde sıfatların bir türü olarak öğrenilen bu bölüm Türkmen Türkçesinde ayrı kelime grubu olarak öğrenilmektedir. Gramerin 61-75 paragraflarında yer alan "Sanlar" (Sayılar) ile ilgili

Sayılar miktar ve sıralı olarak ikiye ayrılır; sıra sayıları sonuna – لندجي lendji eki eklenerek yapılır:



Рус. цифры	Арабек. цифры.	Рус. числит.	Право-писание.	Произ-ношение.	Прибавка частицы „лэнджи“.	Переводъ порядковыхъ им. числит.
1	۱	одинъ	бир	бир	бир-лэн-джи	первый
2	۲	два	ики	ики(эки)	ики-лэн-джи	второй
3	۳	три	уچ	у́ч	у́ч-лэнджи	третій
4	۴	четыре	дорт	дóрт	дóрт- „	четвёртый
5	۵	пять	баш	бáш	бáш- „	пятый
6	۶	шесть	алты	алты	алты- „	шестой
7	۷	семь	едди	едди	едди- „	седьмой
8	۸	восемь	саккиз	сáккиз	сáккиз- „	восьмой
9	۹	девять	докуз	докуз	докуз- „	девятый

Tablodan da görüldüğü gibi Türkmençe gramerde sayıların imlasının üç boyutu (Rusça, Arapça, Türkmençe) hakkında detaylı bilgi verilmektedir.

Bundan başka da bu bölümde belirsiz toplu ifadelerden bazı örnekler alınmıştır:

- بر پارچه bir parça ;
 بر نسخه bir nusha – bir örnek;
 بر لقمه bir lukma – bir lokma;
 بر ایچم bir içim - bir yudum;
 بر اوورت bir ovurt - bir yudum;
 بر جفت bir cüft - bir çift (çift),
 بر دانهجیت bir danecik – bir tanecik,
 بر لای bir lay – bir vardiya,
 بر آز bir az – biraz,
 قالاندی kalanı,
 بر قوشوج bir goşovuç – avuç dolusu,
 تک tek,
 آیری ayrı,
 بر اورن bir övren - bir kere,
 قایتہ kayta (gayta) – defa (ming kayta şükür - bin kez (defa) şükür) vb.

Türkmençe gramerin 6, 7, 8, 9.ncü bölümlerinde («О ГЛАГОЛАХЪ» §§76-91; «О причастіяхъ и дъепричастіяхъ» §§92-106; «СПРЯЖЕНІЯ ГЛАГОЛОВЪ» §§107-129; «О ГЛАГОЛАХЪ» §§130-158) Türkmen Türkçesindeki fiillere ve onların çekimine ait bilgiler verilmektedir. Onuncu bölümde ise («ПОСЛЪЛОГИ» §§159-176) edatlara yer verilmiştir.

Kitapta geçen örneklerin Arap harflerinde olmasına rağmen bir dilin gramer yapısını başka bir halkın temsilcisine öğretmekte örnek bir çalışma olduğunun sonucuna varabiliriz.

Yaptığımız araştırmamızın sonucunda gramerde az da olsa Türkmen Türkçesinin ses bilgisine ait bilgilere yer verildiği görülmüştür.

Bu gramerde yazarın Türkmen Türkçesinin şekil bilgisine (özellikle de fiillere) ağırlık verildiğini tespit ettik.

Rus dilinde yazılan ilk Grameri Türkiye Türkçesine aktarmayı düşünüyoruz, orijinaliyle birlikte bir kitap haline getirebilsek, Türkmen Türkçesinin ilk grameriyle ilgili detaylı bilgilere sahip oluruz.

KAYNAKÇA

- Aliyev. A. (1920) İn Taze Türkmen Alfabeti ve İlk Okuv. Ginburg.
- Erdem M. (2024) Türkmen Gramer. Grafiker Yayınları.
- Geldiyif, M. Alparif G. (1929) Türkmen Diliniñ Grammatikası (Sarf-Nahuv) Birinci Yola Basılışı. Okıdıçlara Ulanma Hem Orta Mektepler Üçin Sapaklık) Aşgabat.
- Geldiyif, M. Alparif G. (1926) Dil Sapaklığı. Birinci Bölek. (Yazuv Materialları, Dürs Yazuv Düzgünleri, Grammatika Hazırlık. Aşgabat.
- Kara M. (2005) Türkmen Türkçesi Grameri. Gazi Kitabevi.
- Kara M. (2012) Türkmen Türkçesi Grameri. Etkileşim Yayınları.
- Yıldırım H. (2017) Türkmen Türkçesi Grameri (Ses ve Şekil Bilgisi). Son Çağ Yayınları.
- Агабеков С. (1904) Учебник Тюркменского наръчия съ приложением сборника пословиць и поговорок ТЮРКМЕНЪ Закаспийской области. Асхабадь.
- Алиев. А. (1914) Туркменская речь. Звуковой методъ обучения въ туркменской школь. Асхабадь.
- Беляев. И. А. (1913) Русско-Туркменский Словарь. Асхабадь.
- Беляев. И. А. (1915) Грамматика туркменского языка. Асхабадь.
- Нурмухамедов М.К. (1974) Из истории русско-каракалпакских культурных связей. Ташкент.
- СОЕГОВМ.(2013)Десятьегодыдвадцатогостолетия:первыешагирусскоязычной тюркологии в Туркменистане (10'LU YILLAR: TÜRKMENİSTAN'DA RUSÇA OLARAK TÜRKOLOJİNİN İLK ADIMLARI) Bişkek.
- Шимкевич. П.(1899) Практическое руководство для ознакомления съ наръчиемъ ТЮРКМЕНЪ Закаспийской области. Асхабадь.

XVII.ULUSLARARASI
DUNYA DILI
TÜRKÇE
SEMPOZYUMU

Berdi **SARIYEV**

dunyadiliturkce.bartın.edu.tr



XVII. ULUSLARARASI
DÜNYA DİLİ
TÜRKÇE
SEMPOZYUMU

Berdibay **SHALABAY**^{**}, Assem **OSKEN**^{***},
Tleuberdina Gulden **TOKATOVNA**^{****}, Boken Gulnaz **SAILAUBAIKYZY**^{*****},
Akhmadiyarova **MERUYERT**^{*****}

**Türk ve Kazak Halklarının Kültürel Değerleri:
Sabahattin Ali ve Muhtar Auezov'un Eserleri Üzerine***

Özet

XX. yüzyılın ilk yarısında Türk halklarının edebiyatında ulusal bilinç ve kültürel mirasın edebi biçimde yansıtılması belirgin bir nitelik kazanmıştır. Bu bağlamda, Türk yazarı Sabahattin Ali ile Kazak edebiyatının klasiği Muhtar Auezov'un eserleri, halkın manevi dünyasını, tarihsel kimliğini ve ulusal değerlerini sanatsal bir sistem içinde ortaya koymaları bakımından özel bir öneme sahiptir. Bu makalede, Kazak edebiyatının klasiği Muhtar Auezov ile Türk gerçekçi edebiyatının önde gelen temsilcilerinden Sabahattin Ali'nin eserlerinde yer alan değerler sistemi ve manevi arayış temaları karşılaştırmalı bir yaklaşımla incelenmektedir. Çalışmanın amacı, iki yazarın farklı kültürel bağlamlarda şekillenen sanatsal dünyaları aracılığıyla insan-toplum ilişkilerinin felsefi, ahlaki ve kültürel boyutlarını ortaya koymaktır. Araştırma, aksioloji (değerler felsefesi) çerçevesinde yürütülmüş olup, ulusal, manevi, estetik ve toplumsal değerlerin yazarların karakter sistemine yansıma biçimleri analiz edilmiştir. Her iki yazar da XX. yüzyılın ilk yarısındaki tarihsel dönüşümleri bireysel kader ve toplumsal bilinç düzleminde işlemiştir. Sabahattin Ali'nin «*Kürk Mantolu Madonna*» romanındaki Raif Efendi karakteri ile Muhtar Auezov'un «*Abay Yolu*» epopeyasındaki Abay figürü, farklı toplumsal çevrelerde yaşamalarına rağmen benzer bir ruhsal yalnızlık, içsel çelişki ve anlam arayışı sürecinden geçmektedir. Bu karakterler, klasik Rus edebiyatında "gereksiz insan" olarak adlandırılan tipin Türk ve Kazak edebiyatlarındaki yeni varyantlarını temsil eder. Makalede ayrıca, iki yazarın ortak idealleri olarak bilim, sanat, ahlak, aile ve kültürel süreklilik kavramları öne çıkarılmaktadır. Abay'ın bilgeliği ve Raif Efendi'nin içsel duyarlılığı, Doğu ve Batı medeniyetlerinin kesişme noktasında insanın ruhsal özünü anlama çabasının simgesine dönüşmektedir. Sonuç olarak, Auezov ve Sabahattin Ali'nin eserlerinde insanın toplumsal kimliği ile manevi varlığı arasındaki dengeyi kurma ideali, hem ulusal hem de evrensel düzeyde geçerliliğini koruyan bir kültürel değerdir.

* Kazakistan'ın Ualihanov Kökşetau Üniversitesi'nin AP26100629 no'lu "Qazaq halqının ultıq qundılıqtarınıng älemning tildik beynesindegi körinisi (Qazaq, Türik, Ağılşın tilderimen salıstırmalı aspektide körkem şığarmalar tilining materiyalı negizinde)" isimli projesinden üretilmiştir.

** Prof. Dr., Ş. Ualihanov adındaki Kökşetau Üniversitesi (Kazakistan, Kökşetau).

E-posta: shalabay_berdibay@mail.ru

*** Dr., Ş. Ualihanov adındaki Kökşetau Üniversitesi (Kazakistan, Kökşetau).

E-posta: oskenasem@gmail.com.

**** Filoloji bilimleri adayı, Ş. Ualihanov adındaki Kökşetau Üniversitesi (Kazakistan, Kökşetau).

Eposta: guldentleuberdina@inbox.ru

***** Dr., associate professor. Ş. Ualihanov adındaki Kökşetau Üniversitesi (Kazakistan, Kökşetau). E-posta: asya_2309@mail.ru

***** Doktora öğrencisi, Ş. Ualihanov adındaki Kökşetau Üniversitesi (Kazakistan, Kökşetau).

E-posta: meruert-ahmadiar@mail.ru



Bu yönüyle çalışma, Türk ve Kazak edebiyatları arasındaki kültürel etkileşimin ve ortak manevi değerlerin karşılaştırmalı edebiyat perspektifinden nasıl geliştiğini ortaya koyan özgün bir akademik katkı niteliği taşımaktadır.



**ANAHTAR
KELİMELER**

Kültürel değerler, Sabahattin Ali, Muhtar Auezov, Türk-Kazak edebi ilişkileri, Manevi dünya.

**Cultural Values of the Turkish and Kazakh Peoples:
On the Works of Sabahattin Ali and Muhtar Auezov**

Abstract

In the first half of the 20th century, the literary representations of national consciousness and cultural heritage became a distinctive feature of the literatures of Turkic peoples. In this context, the works of Sabahattin Ali, a prominent Turkish realist writer, and Mukhtar Auezov, a classic of Kazakh literature, are of great significance for their artistic portrayal of the people's spiritual world, historical identity, and national values. This article offers a comparative analysis of the value system and spiritual quest themes in the works of Mukhtar Auezov and Sabahattin Ali. The main purpose is to reveal the philosophical, ethical, and cultural dimensions of the relationship between the individual and society through the artistic worlds shaped by two authors in different cultural contexts. The research is conducted within the framework of axiology (the philosophy of values), analyzing how national, moral, aesthetic, and social values are reflected in the character systems of both writers. Both authors depict the historical transformations of the early 20th century through the lens of individual destiny and collective consciousness. The protagonists – Raif Efendi in Sabahattin Ali's «*Madonna in a Fur Coat*» and Abai in Mukhtar Auezov's «*The Path of Abai*» – though belonging to different social environments, undergo similar processes of spiritual solitude, inner conflict, and search for meaning. These characters represent modern variations of the “superfluous man” type known from classical Russian literature in Turkish and Kazakh literary traditions. The article also highlights science, art, morality, family, and cultural continuity as the shared ideals of both authors. Abai's wisdom and Raif Efendi's sensitivity symbolize humanity's quest to comprehend its spiritual essence at the intersection of Eastern and Western civilizations. Ultimately, both Auezov and Ali seek harmony between social identity and spiritual integrity, which remains a universal cultural value. Thus, this study contributes to the understanding of cultural interaction and shared moral values between Turkish and Kazakh literatures from a comparative literary perspective.



KEYWORDS

Cultural values, Sabahattin Ali, Muhtar Auezov, Turkish-Kazakh literary relations, Spiritual world.

Giriş

“Değer” kategorisi, bilimin bağımsız bir alanı olan aksioloji (değerler felsefesi) çerçevesinde XIX. yüzyılın ikinci yarısından itibaren şekillenmiştir. Günümüz bilimsel söyleminde bu kavram; felsefi, antropolojik ve kültürel yaklaşımlar bağlamında farklı yönlerden ele alınmaktadır. Değerler sistemi, insanlığın manevi deneyimlerini bir araya getirerek toplumun ve kültürün gelişimini belirleyen temel bir kavrama dönüşmüştür.

Kültür, insanın, uygarlığın ve toplumun özünü yansıtan karmaşık bir fenomendir. Kültür, yalnızca maddi kazanımlarla sınırlı kalmayıp, aynı zamanda manevi idealleri ve sembolik anlamları da kapsar. Bu ilke, filozoflar ve kültür araştırmacılarının çalışmalarında kanıtlanmış olup, çağdaş uluslararası hukuki belgelerde de teyit edilmiştir. Nitekim, somut olmayan kültürel miras kapsamında, toplulukların kendi kültürlerinin bir parçası olarak kabul ettikleri gelenekleri, bilgileri ve becerileri tanımlanmaktadır.

Genel olarak, değerlerin dört temel türü belirlenmektedir: ulusal, doğal, maddi ve estetik (kültürel) değerler (Gryaznova, 2019, s. 41). Bu temellerden ahlaki, sosyal ve manevi değerler türemektedir. Ulusal değerler, bir milletin tarihsel hafızasını, ruhsal varlığını ve zihniyetini belirleyen başlıca ölçüttür. Bu değerler; dil, gelenek, sanat, dünya görüşü ve yaşam kültürü aracılığıyla kuşaktan kuşağa aktarılır.

Dolayısıyla, değerler sistemi, toplum ile insan arasındaki karşılıklı ilişkiyi yansıtan karmaşık bir yapıdır. Bu bağlamda, Kazak klasik yazarı Muhtar Auezov ile Türk realist yazarı Sabahattin Ali'nin eserlerinde görülen ortak kültürel yaklaşımlar, onların kendi dönemlerindeki manevi arayışlarını yansıtmaktadır. Her iki yazar da insan doğası ve toplumsal dönüşümleri sanatsal bir bakış açısıyla ele alarak, kültürel ve manevi değerlerin sürekliliğini ön plana çıkarmışlardır.

Ana Bölüm

Türk halkının yazarı Sabahattin Ali ile Kazak halkının yazarı Muhtar Auezov – Türk ve Kazak gerçekçi edebiyatının oluşum döneminde yer alan önemli şahsiyetlerdir. Her iki yazarın eserlerinde de gerçekçi edebiyata özgü yaşam gerçekliğini derinlemesine yansıtmaya, insan ile toplum arasındaki çelişkileri açığa çıkarma, ruhsal arayış ve toplumsal sarsıntı temaları belirgin biçimde görülmektedir.

Sabahattin Ali'nin sanatsal yöneliminde XX. yüzyılın ilk yarısındaki tarihî olayların büyük etkisi olmuştur. Balkan Savaşları (1912–1913), Birinci Dünya Savaşı'ndaki yenilgi, Osmanlı İmparatorluğu'nun çöküşü, Ulusal Kurtuluş Hareketi (1918–1922) ve Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşu – onun dünya görüşünün şekillenmesinde etkili olan önemli tarihî süreçlerdir. Daha sonraki dönemde faşist Almanya ile ittifak politikası ve Atatürk rejimiyle Sabahattin Ali arasındaki karmaşık ilişkiler yazarın kaderinde derin izler bırakmıştır: kitapları birkaç kez yasaklanmış, kamuoyu önünde yakılmıştır (Suleymanova, 2014). Bu tarihî koşullar Sabahattin Ali'nin eserlerine derin bir toplumsal içerik ve ruhsal dramatism kazandırmıştır. Bu nedenle yazarın kişisel yaşam süreci de tekdüze olmayıp karmaşık, zaman zaman içsel çelişkilerle doludur. Bu değişimler onun hayata ve topluma bakış açısını sürekli yenileyip dönüştürmüştür.

Muhtar Auezov de kendi döneminin tarihî sarsıntılarını bizzat yaşamıştır. Çarlık Rusya'sının sömürgeci politikası, Alaş hareketi, Sovyet sisteminin yerleşmesi ve totaliter baskı dönemleri onun ruhsal ve sanatsal arayışlarına derin etkiye bulunmuş, yazarın edebî yaratıcılığında iz bırakmıştır. Auezov, Kazak gerçekçi edebiyatının kurucularından biri olarak, tıpkı Türk yazarı S. Ali gibi, insan kaderini toplumun kaderiyle ilişkilendirerek tasvir etmeye çalışmıştır.

Böylece, Sabahattin Ali ve Muhtar Auezov'un sanatsal evrimi yalnızca ulusal edebiyatlarda gerçekçi geleneğin oluşumunu değil, aynı zamanda XX. yüzyılın ilk yarısındaki tarihî değişimleri ve toplumsal bilinçteki ruhsal hareketleri de yansıtmaktadır. Her iki yazar da kendi dönemlerinin ruhsal aynası niteliğindedir. Onların eserlerinde ulusal değerlerin yanı sıra evrensel insani ideallerin izleri de açıkça görülmektedir.

Tartışma ve Sonuçlar

M. Auezov ve S. Ali'nin eserlerindeki ruhsal arayışlar – her milletin tarihsel gelişim sürecinde şekillenmiş kültürel ve toplumsal değerlerin sanatsal bir yansımasıdır. Her iki yazar da kendi dönemlerinin toplumsal çelişkilerini ve manevi krizlerini insan kaderi üzerinden betimlemiştir. Ancak her biri, içinde buldukları toplumun özgün koşullarına uygun bir yönelim benimsemiştir.

Edebiyatta sıkça karşılaşılan temel temalardan biri – baba ile oğul arasındaki manevi ve düşünsel çatışmadır. Bu konu, Rus klasik edebiyatında da geniş bir biçimde ele alınmıştır. Turgenyev'in *Babalar ve Oğullar* romanındaki Bazarov karakteri, Tolstoy'un eserlerindeki ruhsal arayış ile geleneksel ahlak arasındaki karşıtlıklar – toplumun gelişimi için kuşaklar arası içsel mücadelenin kaçınılmazlığını göstermektedir. Baba ile oğul arasındaki bakış açısı farkı – yaşamın yasası, uygarlığın evrimsel sürecinin doğal bir yansımasıdır. Önceki kuşak koruyucudur, sonraki kuşak ise dönüştürücü. Gelişim bu şekilde ilerler.

Sabahattin Ali'nin *Kürk Mantolu Madonna* romanındaki başkahraman Raif Efendi ile Muhtar Auezov'un *Abay Yolu* destanındaki Abay, aynı kültürel uzamdaki ruhsal çatışmanın iki farklı görünümü gibidir. Raif, Avrupa'da mutluluğunu ve ruhsal uyumunu bulamayan; geleneksel Doğu değerleri ile Batı uygarlığı arasındaki içsel çekişmeden acı çeken bir karakterdir. Yazarın ifadesiyle, o "fazla hassas, fazla içine kapanık, kendi dünyasında yaşayan bir insandır." Onun Avrupa'daki ruhsal bunalımı ve aşk trajedisi, insanın kendi kültürel köklerinden koparak yeni değerlerle bütünleşememesinin bir yansımasıdır.

Abay da tam olarak bu iki kültürün kesişim noktasında yaşamıştır. O, Doğu'nun manevi mirasına dayanmış, aynı zamanda Batı uygarlığının bilgi ve bilim alanındaki başarılarını da yüksek değerlendirmiştir. Bu durum hem onun yaşam felsefesinde hem de Kunanbay ile arasındaki diyalogda açıkça görülmektedir.

Babasının katı uyarılarına Abay'ın yanıtı – yeniliğin geleneksel olanı yenmesi, akıl ve bilimin karanlığı yarıp geçmesi anlamına gelmektedir: "İlk önce, ucuzla pahalı olan şeyin kıymetini ayıramıyorsun... Üçüncü olarak Rus sempatizansın... Dinimizin ve Müslümanların onları yadırgadığını dikkati nazara almıyorsun!" – der Kunanbay (Muhtar Awezov, 1997, s. 408).



Buna karşılık Abay şu şekilde cevap verir: *“O söylediklerinizin üçünü de reddediyorum baba... Halk için de kendim için de dünyanın en yüce şeyi bilim ve sanattır. O sanat Rus’tadır. Ben bütün yaşantıda bulamadığım değerleri ondan bulabilirsem, o bana zararlı olur mu?.. Yardırgamak, uzak durmak cahillik olabilir, ama asla erdem olmaz...”* – diye yanıt verir (Muhtar Awezov, 1997, s. 409).

Yazar M. Auezov, baba ile oğul arasındaki diyalogdan sonraki Kunanbay’ı şu şekilde tasvir eder:

“Tepenin başında ağır düşüncelerle yalnız başına oturdu Kunanbay. Zorluk içindeydi. Yine yenilmişti. Sadece oğluna yenilmemişti. Artık hayat onu kuşatıyordu. ‘Zayıfladın, tükenme vak-tin geldi’ diyerek onu sıkıştırıyor, kenara itiyordu.” – diyerek, babanın oğul tarafından, eski dünyanın yeni tarafından yenilmesini Kunanbay’ın içsel çöküşü üzerinden derin sembolik bir anlamla gösterir. Abay burada “Rus” derken, genel anlamda kültürü, sanatı ve bilimiyle öne çıkan “Batı”yı kastetmektedir.

Sabahattin Ali’nin kahramanı Raif Efendi’de de baba ile oğul arasındaki çatışmalar görülür. Babası, oğlunun okuma ve yazmaya olan ilgisini “anlamsız” bir uğraş olarak görür ve bunun yerine hem toplum hem de kendisi için “yararlı” olacağını düşündüğü sabun üretimi işiyle meşgul olmasını uygun bulur.

Baba ile oğul arasındaki diyalog – iki medeniyetin kesişim noktasındaki manevi değerler çatışmasının bir göstergesi olmanın ötesinde, toplumun gelişim mantığını da açık biçimde yansıtan felsefi bir semboldür. **Kunanbay**, geçmiş dönemin düzeni ve dini üzerine kurulu eski dünya görüşünün temsilcisi iken; **Abay**, bilgi ve bilimin gerekliliğini hisseden, medeniyet çağını özleyen ilerici düşüncenin temsilcisidir. Baba ile oğul arasındaki bakış açısı farkı – manevi yenilenmenin başlangıcı, toplumun evrimsel gelişiminin zorunlu bir unsurudur.

Evrimsel gelişimin temel dinamiği olan **“yaşam mücadelesi”** bağlamında, eski ataerkil toplumun koruyucusu Kunanbay’ı genç Abay yenmiştir. **Abay’da mücadeleci bir ruh bas-kındır.** Buna karşın, **Sabahattin Ali’nin karakteri Raif Efendi’de mücadeleci bir ruh bu-lunmamaktadır.** Mücadeleci ruhun yokluğu, Raif Efendi’nin yaşamını çıkmaza sürüklemiş ve onu trajediye götürmüştür.

Abay ile Raif Efendi arasındaki en temel fark, karakter olarak Abay’ın mücadeleci ve iyimser (optimist) olması; Raif Efendi’nin ise kendi iç dünyasından çıkamayan zayıf ve karamsar (pessimist) bir kişiliğe sahip olmasıdır. Bu, Abay ve Raif Efendi’nin karakter düzeyin-deki en belirgin ayrılığıdır.

Hem Abay hem de Raif, Batı medeniyetine yönelmiştir. Her ikisinin de manevi arayışında, bilgi ve bilimi insanlık gelişiminin en yüce değeri olarak kabul etme düşüncesi vardır. Ancak Raif, Avrupa kültürünü yüzeysel olarak benimseyip manevi bütünlüğe ulaşamayarak çıkmaza girerken, Abay tam tersine Doğu ile Batı arasında bir uyum bulmuş; bilimi ve imanı birleştirerek gelecek nesillere yön vermiştir.

Bu bağlamda Abay ve Raif figürleri, iki farklı kültürel alanın temsilcileri olmalarına rağmen, ortak bir manevi değere – insanın kendini tanıması ve ruhsal olgunlaşmaya yönelen şahsiyetlerdir.

Değerler sisteminde kolektivizm ve bireycilik, toplum gelişiminin temel kavramları olarak belirginleşir. Bu iki yaklaşım, insanın hayata, topluma ve en önemlisi kendi rolüne bakışını belirler. Kolektivizm, toplum yararını ve ortak çıkarı ön plana çıkararak bir anlayışa dayanırken; bireycilik, insanın kişisel özgürlüğünü ve bireyselliğini öne çıkararak bir değerdir. Bu farklılık, her şeyden önce, yazarların yaşadığı tarihsel-sosyal formasyonun niteliğine bağlıdır. Sosyal çevre, toplumsal ilişkiler ve ekonomik yapı; yazarın dünya görüşüne, estetik duruşuna ve yaratıcı konseptine doğrudan etki eder.

M. Auezov'un "Abay Yolu" romanındaki Abay imgesi ile S. Ali'nin "Kürk Mantolu Madonna" romanındaki Raif imgesi arasındaki ortak benzerlik, edebiyattaki "gereksiz insan" (лишний человек) tipidir. Edebiyattaki "gereksiz insan" tipi, XIX. yüzyıl Rus edebiyatında şekillenmiş karmaşık psikolojik karakterlerden biridir. Bu kavram, öncelikle toplumdan soyutlanmış, kendi çevresinden manevi ve ahlaki bakımdan üstün olan fakat bu yüceliğini hayatta gerçekleştiremeyip içsel bunalım ve yalnızlığa sürüklenen bireyin bir sembolü olarak tanınmıştır (Mann, 1967, s. 400). Bu tür tipolojik özellik, Muhtar Auezov'un "Abay Yolu" romanındaki Abay karakteri ile Sabahattin Ali'nin "Kürk Mantolu Madonna" romanındaki Raif Efendi'nin karakter yapısında da açık bir biçimde görülmektedir.

Sabahattin Ali'nin eserindeki Raif Efendi – kendi toplumunda yaşamını sürdürmesine rağmen kendini kimseye gerekli hissetmeyen, içsel bunalım yaşayan zavallı bir kişiliktir. Yazar, karakterin ruhsal yalnızlığını şu satırlar aracılığıyla kesin bir biçimde verir:

"Bütün bu yükleri çeken Raif Efendi olduğu halde, evde onun yokluğu ile varlığı müsvi gibiydi. En küçüğünden en büyüğüne kadar herkes onu fark etmez görünüyordu. Kendisiyle gündelik ihtiyaçlardan ve para meselelerinden başka bir şey konuşmazlardı." (Sabahattin, 1943)

Bu cümlelerden, Raif Efendi'nin kendisini toplumda ve ailesinde "gereksiz insan" olarak hissettiğini anlıyoruz. Onun diğer insanlarla manevi bağı sınırlıdır, iç dünyası kapanmış bir hâl almıştır. Çevresindekileri yabancı görür ve yaşamın anlamını yitirmiştir. Yazar bu durumu şu ifadelerle realist bir biçimde betimler:

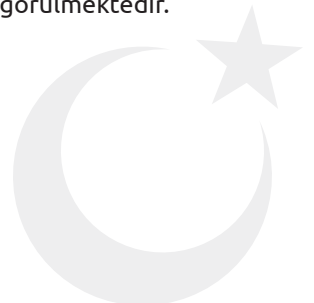
"Ben onlar için hiçbir şey değilim... Hiçbir şey değildim... Senelerden beri aynı evde beraber yaşadık... Bu adam kimdir diye merak etmediler... Şimdi çekilip gideceğimden korkuyorlar..." (Sabahattin, 1943)

Bu sözler, karakterin tam anlamıyla toplumdan ve ailesinden soyutlanmasını, kendini işe yaramaz biri olarak hissetmesini ortaya koyar. Böylece Raif Efendi imgesi, Rus edebiyatındaki geleneksel "gereksiz insan" tipinin yeni tarihî-kültürel bağlamda Türk edebiyatındaki bir versiyonu olarak kabul edilir.

"Gereksiz insan" tipinin bilimsel tanımını Y. V. Mann şöyle açıklar:

"Bu – kendi çevresinden, resmî yaşamdan ve toplumsal gerçeklikten uzaklaşmış, ruhsal ve entelektüel bakımdan üstün olan fakat toplumsal etkinliğini yitirmiş kişiliktir." (Mann Y., 1967, s. 401).

Bu nitelikler hem Raif Efendi'nin hem de Abay'ın karakterlerinde açıkça görülmektedir.



Muhtar Avezov'un "*Abay Yolu*" epopesinde de hayatın ağır sınavlarından sonra yalnızlık ve ruhsal bunalım içine düşen Abay kişiliği, "gereksiz insan" tipine yaklaşır. Çok sevdiği kardeşi Ospan'ı, oğulları Akılbay ve Magaiuiya'yı kaybettikten ve Mukır seçiminde darp edildikten sonra, kendini toplumdaki soyutlanmış bir "gereksiz insan" olarak hisseden Abay'ın içsel sarsıntısını yazar şu şekilde betimler:

"O, refahını götüren kederin arkasında kaldı. Akli bazen yerinde, bazen dağılmış gibiydi. Bugünkü hâlini bir tek kişiye bile söylemez, dile getirmezdii..." (Avezov, 2002, s. 305).

Abay'ın dünya görüşündeki derin yalnızlığı Avezov şu şekilde daha da açar:

"Abay, böylece bütün değerli insanlarından ayrıldığını görüp sarsıldı ve anlaşılabilir bir hastalığa düştü. Abay için şimdi dünya parçalanıyor, bozuluyor, çöküyor, tükeniyor gibiydi." (Avezov, 2002, s. 306).

Abay, ruhsal çöküntüden kurtuluş yolunu yaratıcılıkta ve düşünsel derinlikte bulmaya çalışır. Onun birinci *Kara Söz*'ündeki düşünceleri, tam da bu "gereksiz insan" hâlinin felsefi tezahürüdür. Abay şöyle der:

"Şimdi orta yaşa geldik: yıprandık, usandık; yaptığımız işlerin sonuçsuz ve gereksiz şeyler olduğunu gördük... Bundan sonra hayatımızı nasıl ve ne şekilde geçireceğiz? Bunun cevabını bulamadığım için şaşkınım..." (Ekrem, 2017, s. 63).

Bu satırlar, yaşamın anlamını ve insanın ruhsal amacını arayan bir düşünürün içsel çığıdır. Abay, halkı yönetmekten de, bilimle uğraşmaktan da, dine sığınmaktan da teselli bulamaz; yalnızca kalem ve kâğıt aracılığıyla ruhsal huzur arar.

Bu bağlamda, Abay ile Raif Efendi figürlerini birleştiren ortak çizgi – onların ruhsal yalnızlıkları, toplumla uyum sağlayamamalarına ve kendi iç dünyalarının derinliklerinde acı çekmelerine dayanır. Her iki karakter de vicdan, inanç, iyilik, insanlık gibi ebedî kavramları yaşamlarının anlamı olarak kabul eder.

Ancak aralarında bir fark da vardır: Raif Efendi, yaşadığı bunalımdan çıkış yolunu bulamaz, yaşamı sessizce geçirir ve ruhsal bir çöküntüye uğrar; oysa Abay, aynı bunalımı yaratıcılık yoluyla aşar ve evrensel değerlere dönüşen düşünsel bir miras bırakır.

Dolayısıyla, iki eserdeki karakterler – kendi dönemlerinin ruhsal yalnızlığını yansıtan, "gereksiz insan" tipinin ulusal edebiyattaki yansımalarıdır. Bu karakterler aracılığıyla M. Avezov ve Sabahattin Ali, insanın ruhsal varlığı ile toplum arasındaki ebedî çelişkiyi derin bir felsefi düzlemde ortaya koymuşlardır.

Abay ile Raif Efendi'nin tasvirlerini karşılaştırdığımızda, her ikisini de toplumla uyum sağlayamayan ve ruhsal yalnızlığa sürüklenen kişiler olarak görürüz. Bununla birlikte, onların yaşam pozisyonları ve içsel manevi tercihleri farklıdır. Raif Efendi, yaşadığı sarsıntılardan, içsel bunalım ve umutsuzluktan kurtulmanın yolunu bulamaz ve ruhsal bir çöküşe uğrar. Onun kaderi sessizliğin ve umutsuzluğun bir sembolüdür. Hayattan el çekmiş, manevi olarak tükenmiş ve potansiyelini gerçekleştiremediği yaşamını yitirmiş bir kişidir.

Oysa Abay, ağır acı ve yalnızlığa rağmen umutsuzluğa kapılmamıştır. O, insanlığın geleceğine ve ruhsal olgunluğa inanmıştır. Yaşamının son döneminde bile Abay çevresine gençleri – Dermen, Magaiuiya, Akılbay, Käkıtay gibi öğrencilerini – toplamış, onlara kendi bilgeliğini, dünya görüşünü ve ahlaki ilkelerini aşılamaya çalışmıştır. Bu yolla o, kendisinden sonraki kuşaklara manevi bir miras bırakmayı amaçlamıştır.

Yazar Muhtar Avezov, Abay'ın son anını şu şekilde betimler:

“Bir hâle sığdırılan o gizemli durum, onun son nefesine kadar düşüncesinden, hayalinden, gözlerinin önünden gitmedi. Böylece çevresi dağılmayan gri bir sisin, soğuk bir dönemin içinde büyük bir ruh dünyadan göçtü. Magaş'ın kırkı verildikten sonraki gün Abay da vefat etti. O ulu göğsün sıcak nefesi kesildi. Çölü yaran bir ırmak gibi bereketli bir hayat son buldu. Bir zamanlar taşlı, yalçın tepenin zirvesine yalnız başına yükselmiş ulu bir çınar devrildi. Hayattan Abay gitti.” (Avezov, 2002, s. 309).

Ancak romanın epilogunda yazar, Abay'ın fiziksel yaşamı sona erse de, manevi hayatının sonsuz olduğunu özellikle vurgular:

“Halk için ne kadar kıymetliydi Abay! ... Onun sesi, ufku ve ümidi vardı; genç kuşağa kötülükten uzak durmayı, iyi günleri özlemeyi anlatmıştı. Bu yüzden Abay bugün ölmedi.

«Öldü demeye olur mu, düşünün,

Ardında ölmez söz bırakan?» (Avezov, 2002, s. 310)

Muhtar Avezov'un bu düşüncesini Raif Efendi'nin yaşam felsefesiyle karşılaştırdığımızda, fark açıkça görülür. Raif – kendi zamanının çıkmazına saplanıp umutsuzluk içinde hayattan geçen bir kişiyken, Abay – insanlık ve maneviyatın ebedi değerine inanarak gelecek nesillere yol açan bir şahsiyettir.

Birey toplumu bir anda değiştiremez, ancak onun manevi etkisi kuşakların bilincini dönüştürebilir. Abay bunu anlamıştı. O, kendi çağının zorluklarına boyun eğmeden, etrafına düşünceli gençleri toplamıştır. Raif Efendi hayatını bir pesimist olarak tamamlamıştır. Abay ise, geleceğe dair iyimserliğini kaybetmeden, umudunu yitirmeden bu dünyadan ayrılmıştır.

Bu açıdan bakıldığında, her iki yazar da kendi dönemlerinin toplumsal gerçekliğini yansıtmıştır. Eserlerinin felsefi özü – bireyin toplumla ilişkisi ve onun manevi dünyasıdır. Avezov da, S. Ali de birer yazar olarak karakterleri aracılığıyla kendi toplumlarının manevi değerlerini betimlemişlerdir. Muhtar Avezov, Abay döneminde geri kalmış, Rus İmparatorluğu'nun sömürgesi durumundaki Kazak toplumunda sanat, bilgi ve uygarlığa yönelen Abay çevresindeki az sayıda aydının geniş halk kitlelerine yaptığı etkiyi anlatmak suretiyle, o dönemin ruhani değerlerini ele almış ve Abay'ın eserlerinin Kazak toplumu üzerindeki etkisini göstermiştir.

Böylece, Abay – kolektivizmin, Raif ise – bireyciliğin sembolüdür. Avezov, toplu ruhu ve ortak amacı yüceltirken, Sabahattin Ali kapitalist toplumdaki bireyselleşme ve manevi yabancılığın sonuçlarını ortaya koyar. Bu fark, yazarların yaşadığı toplumsal formasyonların farklılığından kaynaklanmaktadır.

Dolayısıyla, iki yazarın kahramanları farklı toplumlarda yaşamış olsalar da, aradıkları şey ortaktır: insanın **manevi bütünlüğünü** ve **hayatın anlamını** bulmak. M. Avezov ve S. Ali'nin eserlerinde öne çıkan bir diğer ortak değer ise **bilim ve aydınlanmadır**.

Avezov'un *Abay Yolu* roman-epopeyasında, genç Abay'ın öğrenim sürecinde Puşkin, Lermontov ve Krylov gibi Rus klasiklerinin eserlerini büyük bir ilgiyle okuması, onun **ruhsal uyanış dönemini** sembolize eder. Bu sahne, Kazak toplumundaki **aydınlanma geleneğinin başlangıcını**, yani **ulusal bilincin Batı bilgisiyle kesiştiği anı** yansıtır.

Benzer biçimde, Sabahattin Ali'nin *Kürk Mantolu Madonna* eserinde Raif'in L. Tolstoy ve I. Turgenyev'in eserlerini ilgiyle okuması, onun da **bilgi aracılığıyla ruhsal özgürlüğe ulaşma arzusunun** göstergesidir. Böylelikle her iki yazar da kahramanları aracılığıyla **aydınlanma düşüncesini, ulusal uyanışın ve manevi arayışın temeli** olarak sunarlar.

Bir diğer ortak kültürel değer ise **aile ve gelenektir**. *Abay Yolu* eserinde, medrese öğreniminden köyüne dönen genç Abay'ın önce ninesine Zere ve annesi Uljan'a koştuğu sahnede, annesinin "Evladım, önce orada duran babana selam ver" demesi, Kazak toplumunda **babanın aile içindeki saygın konumunu ve büyüğe saygı, küçüğe sevgi** ilkelerini açıkça ortaya koyar. Bu sahne, Kazak halkının aile kültüründeki **hiyerarşik düzeni ve manevi sürekliliği** yansıtır.

Sabahattin Ali'nin *Kürk Mantolu Madonna* eserinde ise Raif'in babasının katılığı ve aile içindeki otoritesi, Türk toplumundaki **geleneksel ataerkil yapının** bir yansımasıdır. Böylece, her iki eserde de **aile kurumu, ulusal terbiyenin temeli ve insan varoluşunun ahlaki ölçütü** olarak ele alınmaktadır.

Sonuç

M. Auezov ve S. Ali'nin eserlerinin düşünsel ve manevi özünü, insan ile toplum arasındaki karmaşık ilişkilerin, ruhsal arayışın ve kültürel kimlik meselesinin sanatsal bir perspektifle değerlendirilmesi oluşturur. Her iki yazar da kahramanları aracılığıyla manevi değerlerin insan yaşamındaki belirleyici rolünü ortaya koymaktadır. Onların eserleri yalnızca bireysel kaderi değil, aynı zamanda bir ulusun kültürel ve medeniyet yönelimini yansıtan sanatsal bir aynadır.

Auezov ve Ali'nin eserlerinde temel değerler sistemi; **ulusal, doğal, maddi ve estetik (kültürel)** temeller üzerine kuruludur. Bu değerler, kendi içlerinde **ruhsal, ahlaki, toplumsal ve felsefi** arayışlara dönüşerek bütüncül bir sanatsal dünya görüşü oluşturur. Ulusal değerler, karakterlerin davranış biçimlerinde, gelenek ve aile ilişkilerinde açıkça görülürken; doğal değerler, insan ile doğa arasındaki ruhsal bütünlüğü simgeler. Maddi ve estetik değerler ise yazarların sanata, güzelliğe ve kültüre bakış açılarını yansıtır.

Bu değerlerin karşılıklı ilişkisi, iki yazarın **dünya görüşü açısından yakınlığını** ortaya koymaktadır. Auezov, **Abay** figürü aracılığıyla ulusal ruhu Batı medeniyetinin rasyonel kültürüyle birleştirerek yeni bir senteze ulaşırken; Sabahattin Ali, **Raif** karakteri üzerinden ruhsal bütünlüğünü kaybetmiş insanın trajedisini işler. Bu bağlamda her iki yazar da yalnızca kendi toplumlarındaki manevi krizi değil, aynı zamanda insanlığı birleştiren ortak kültürel değerleri – **bilgi, sevgi, sanat, inanç ve vicdanı** – temel idealler olarak sunar.

Hem *Abay Yolu*'nda hem de *Kürk Mantolu Madonna*'da **insan ruhunun derinliği, iç dünyanın karmaşıklığı ve ruhsal acı yoluyla arınma** düşüncesi ön plandadır. Her iki eserde de karakterlerin yaşam serüveni bireysel kader sınırlarını aşarak **evrensel bir anlam** kazanır. Bu iki yazarın yaratıcı anlayışını birleştiren en önemli ölçüt, insanın **manevi yüceliğini tanıma ve ebedi değerleri yüceltme** idealidir.

Dolayısıyla, **Sabahattin Ali ile Muhtar Auezov'un sanatsal evreni, Doğu ile Batı'nın, gelenek ile yeniliğin, ulusal ile evrenselin** kesiştiği bir manevi düzlemdir. Her iki yazarın eserlerindeki **kültürel süreklilik ve değerler sistemi**, günümüz küreselleşme çağında da geçerliliğini korumaktadır. Onların ortaya koyduğu **ruhsal uyum, bilgi ve ahlak, sanat ve sevgiye dayalı kültürel idealler**, milletler arasında **karşılıklı anlayış ve manevi bağı güçlendiren** kalıcı bir rehber niteliğindedir.

KAYNAKÇA

- Äübäkır, J. M., Askarova, A. Ş., & Meyirbekova, E. A. (2024). "M. O. Äuezov ve Türk Dünyası." *BULLETIN of L.N. Gumilyov Eurasian National University, Philology Series*, 3(148), 147–159.
- Ayan, E. (2017). *Bir Devrin Aynası Abay Kunanbay ve Kara Sözler*. Ahmet Yesevi Üniversitesi Yayınları.
Erişim adresi: https://www.ayu.edu.tr/mypanel/_app/upload/yayin/dosya/7f-39f8317fbd1988ef4c628eba02591.pdf
- Gryaznova, E. V. (2019). "O sootnoshenii ponyatiy 'tsennosti', 'duhovnye tsennosti' i 'kulturnye tsennosti'." *Innovatsionnaya ekonomika: perspektivy razvitiya i sovershenstvovaniya*, 5(39), 38–44.
Erişim adresi: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-sootnoshenii-ponyatiy-tsen-nosti-duhovnye-tsen-nosti-i-kulturnye-tsen-nosti>
- Hasan, C. (2020). "Sabahattin Ali'nin Hikâyelerinde Kaygı ve Korkunun İzdüşümü." *Söylem Filoloji Dergisi*, 5(1).
Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/soylemdergi/issue/55150/726316>
- Kamzabekuly, D., Kazhymurat, A., & Ekici, M. (2025). "The process of national and cultural code in the works of Abai and the personalities of Alash." *BULLETIN of L.N. Gumilyov Eurasian National University, Philology Series*, 151(2).
- Lubeck, R. (1999). "Talking Story: Narrative Thought, Worldviews, and Postmodernism." *Theological Research Exchange Network (TREN): Conference Papers*.
- Mann, Y. V. (1967). "Lishniy chelovek." *Kratkaya literaturnaya entsiklopediya* (Cilt 4, s. 400–402). Moskova: Sovetskaya Entsiklopediya.
- Muhtar Awezov. (1997). *Abay Yolu* (Cilt I). (Çev. İsmail – Ahmet Gündör). Bilig Yayınları, Ahmet Yesevi Üniversitesi Yardım Vakfı.
Erişim adresi: https://abaialemi.kz/upload/orig/post/273710_1438419761.pdf
- Parlak, S. (2021). "Sabahattin Ali'nin Eserlerinde İnsan." *Mevzu Sosyal Bilimler Dergisi*, 5, 67–87. e-ISSN 2667-8772.
Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/mevzu/issue/57987/878115>
- Sabahattin, Ali. (1943). *Kürk Mantolu Madonna*. Remzi Kitabevi.
Erişim adresi: https://tr.wikisource.org/wiki/K%C3%BCrk_Mantolu_Madonna
- Suleymanova, A. (2014). "Existential type of artistic consciousness by Sabahattin Ali." *CyberLeninka*.
Erişim adresi: <https://cyberleninka.ru/article/n/ekzistentsialnyy-tip-hudozhestvennogo-soznaniya-u-sabahattina-ali>
- Әуезов, М. (2002). *Абай жолы: роман-эпопея*. Төртінші кітап. Алматы: Жазушы баспасы.

XVII.ULUSLARARASI
DÜNYA DİLİ
TÜRKÇE
SEMPOZYUMU

Buket **KORKMAZ*** Hasan Basri **KANSIZOĞLU****

**Türkçe Öğretmeni Adaylarının Program Okuryazarlıkları:
Bir Karma Yöntem Araştırma**

Özet

Çağdaş bağlamda okuryazarlık kavramı; dildeki belirli sembollerin çözümlenmesi, kavranması ve üretimi şeklindeki geleneksel tanımlamaların ötesine geçerek çok boyutlu ve dinamik bir yapıya evrilmiştir. Bu kavram; bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, dijital okuryazarlık gibi pek çok alanla birleşerek anlam sahasını önemli ölçüde genişletmeye devam etmektedir. Ele alınan materyalin eleştirel bir bakış açısıyla anlamlandırılarak gerekli bilgi ve beceriler doğrultusunda eğitim öğretimde uygulanması olarak tanımlanan program okuryazarlığı da bu geniş kuramsal çerçevede bir okuryazarlık türü olarak değerlendirilmektedir. Öğretim programlarının sahadaki uygulayıcısı konumundaki öğretmenlerin program okuryazarlığına sahip olmaları, söz konusu programların hedeflenen amaçlarına ulaşabilmesi için pedagojik açıdan bir gereklilik olarak görülmektedir. Bu doğrultuda, öğretmen adaylarının program okuryazarlığı yetkinlik düzeylerinin tespit edilmesi söz konusu yetkinlik geliştirme sürecinin önemli bir adımıdır. Bu çerçevede araştırmada; Türkçe öğretmeni adaylarının 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı'na (TDÖP) ilişkin okuryazarlık düzeylerini belirlemek, bu düzeylerin sınıf kademesi ve akademik başarı değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek ve katılımcıların 2024 TDÖP'e yönelik görüşlerini ortaya koymak amaçlanmaktadır. Karma yöntem desenlerinden yakınsak desenin kullanıldığı bu çalışma, Türkiye'deki çeşitli devlet üniversitelerinin Türkçe Öğretmenliği bölümlerinin üçüncü ve dördüncü sınıfında öğrenim görmekte olan 84 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Araştırmadan elde edilen nicel bulgular sonucunda katılımcıların program okuryazarlıklarının yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca söz konusu düzeyin sınıf kademesi ve akademik başarı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Araştırma bulgularında öğretmen adaylarının öz değerlendirmelerine dayalı nicel verilerin yüksek yetkinlik algısı ortaya koymasına karşın, nitel bulgularda bilgi eksikliği kodunun en sık tekrar eden tema olarak belirlenmesi, öz algı ile gerçek performans arasındaki tutarsızlığı ortaya koymuştur. Bu durum, öğretmen adaylarının kendi yetkinliklerini olduğundan fazla değerlendirme eğiliminde olduklarını düşündürmüştür. Bu çelişkili sonuç çalışmada; öğretim programlarının eleştirel analiz ve uygulamaya dönük boyutları ele alma düzeyinin de ele alındığı geniş bir çerçevede tartışılmıştır.



**ANAHTAR
KELİMELE**

Okuryazarlık, Program okuryazarlığı, Türkçe dersi öğretim programı, Türkçe öğretmeni adayı.

* Yüksek lisans öğrencisi, Bartın Üniversitesi, korkmazbulet32@gmail.com.

** Doç. Dr., Bartın Üniversitesi, hbkansizoglu@bartin.edu.tr.

Curriculum Literacy Of Turkish Pre-Service Teachers: A Mixed-Methods Research

Abstract

In the contemporary context, the concept of literacy has evolved beyond traditional definitions involving the decoding, comprehension, and production of specific symbols in language, becoming a multidimensional and dynamic structure. This concept continues to significantly expand its scope by merging with many areas such as information literacy, media literacy, and digital literacy. Program literacy, defined as the critical interpretation of the material at hand and its application in education in line with the necessary knowledge and skills, is also considered a type of literacy within this broad theoretical framework. It is considered a pedagogical necessity for teachers, who are the implementers of teaching programs in the field, to possess program literacy in order for these programs to achieve their intended goals. In this regard, determining the level of program literacy competence of teacher candidates is an important step in the process of developing this competence. Within this framework, the research aims to determine the literacy levels of Turkish teacher candidates regarding the 2024 Turkish Language Curriculum (TLC), to examine whether these levels differ according to grade level and academic achievement variables, and to reveal the participants' views on the 2024 TLC. This study, which uses the convergent pattern from mixed-method designs, was conducted with 84 teacher candidates enrolled in the third and fourth years of Turkish Language Teaching departments at various state universities in Turkey. The quantitative findings from the research revealed that participants had a high level of program literacy. Furthermore, it was determined that this level did not show a significant difference according to grade level and academic achievement variables. Although the quantitative data based on the teacher candidates' self-assessments in the research findings revealed a high perception of competence, the qualitative findings identified the code of knowledge deficiency as the most frequently recurring theme, revealing the inconsistency between self-perception and actual performance. This situation suggests that teacher candidates tend to overestimate their own competence. This contradictory result was discussed in the study within a broad framework that also addressed the level at which teaching programs address critical analysis and application-oriented dimensions.



KEYWORDS

Literacy, Curriculum literacy, Turkish language curriculum, Turkish pre-service teachers.



1. Giriş

Okuryazarlığın belirli bir süre dildeki işaretleri okuma, yazma ve anlama becerisi (Güneş, 2019) olarak tanımlanması, bu kavramın zaman içinde anlam sahasını genişletmesi nedeniyle artık yetersiz kalmaktadır. Zira medya ve görsel okuryazarlığı gibi yeni terimlerle birleşerek geleneksel sınırların dışına çıkmaktadır (Kurudayıoğlu & Tüzel, 2010, s. 284). Bu dönüşümle birlikte okuryazarlık artık sadece okuma ve yazma becerilerini değil, aynı zamanda bireyin nesne ve olayları anlamlandırma yetisini de içermektedir (Aşıcı, 2019). Dolayısıyla okuryazarlık, bireyin bilişsel süreçlerini aktif kullanmasını gerektiren, herhangi bir materyali eleştirel bir bakış açısıyla yorumlayıp anlamlandırmasını ve özel bir alanda bilgi sahibi olmasını ifade etmektedir. Eğitim bilimleri bağlamında ele alındığında ise bu terim, eğitim programı okuryazarlığına dönüşmekte; eğitim programlarının okullarda uygulamaya geçirilmiş hâli de öğretim programı olarak adlandırılmaktadır (Erdem & Eğmir, 2018; Karaduman, 2024).

Öğretim programlarının eğitimciler için öğrenme süreçleri ve ölçme değerlendirmeye dair planlı bir yol çizdiği söylenebilir. Bu hususta, bir öğretmen bahsi edilen programın temel yaklaşımını, yapısını, uygulanmasına ilişkin esaslarını bilgi ve becerisi doğrultusunda sentezleyebilmeli, gelecek nesillerin yetişmesinde rol oynayan yazılı bilgileri hayata geçirebilmelidir. Dolayısıyla öğretmenlerin programı bilmeleri, planlamaları ve uygulamaya koyabilmeleri önem teşkil etmektedir (Aslan & Gürten, 2019). Çünkü programlar, değişen ihtiyaçlara göre yenilenmekte ve yürürlükte olmayan program ile mevcut programın uygulanmasına ilişkin esaslar farklılık gösterebilmektedir. Bu durumda önemli olan mevcut programa hâkimiyet değil alana özgü okuryazarlık becerisidir. Program okuryazarlığı da nitelikli öğretmen eğitimi için çabalanan günümüzde söz konusu adayların sahip olması gereken becerilerden biridir (Çetinkaya & Tabak, 2019).

Program okuryazarlığı teriminin ortaya çıkışına ve süreç içerisinde gelişimine bakıldığında 1980'li yıllara dayandığı görülmektedir. O dönemde "program bilgisi" adı verilen ve öğretmenlerin müfredatta yer alan konuları, uygun materyal seçerek somutlaştırmaları olarak tanımlanan (Shulman & Skeykes'ten aktaran Ariav, 1988) terime, sadece konu bilgisi ile materyal seçimini kapsadığı gerekçesiyle eleştiriler yapılmıştır. Bu eleştirilerde bulunan Ariav (1988) ise program okuryazarlığı kavramını kullanmış ve müfredat çerçevesinde konu seçimini, materyallerin belirlenip özel ihtiyaçlara göre uyarlanmasını ayrıca sistematik değerlendirmeyi içerdiğini belirterek kapsamının daha geniş olduğuna vurgu yapmıştır. Nitekim bilginin alındıktan sonra seçilmesi, yorumlanması ve düzenlenmesini de içermektedir (Aslan, 2019). Bu bağlamda program okuryazarlığının anlama, yorumlama, uygulama ve değerlendirme olmak üzere benzer beceriler etrafında toplandığı söylenebilir. Eğitim öğretimin niteliğini artırmada öncü olan programların amaçlarına ulaşabilmesi için öğretmenlerden söz konusu becerilere sahip olmaları beklenmektedir. Dolayısıyla öğretmenler, programları beklenen şekilde uygulayabilmek için iyi birer program okuryazarı olmalıdır (Aslan & Gürten, 2019). Aynı zamanda bu konuda sorumluluk alacak olan öğretmen adaylarının da söz konusu beceriye ilişkin algı ve yeterliklerini anlamak gereklidir (Karaduman, 2024).

Alan yazın incelendiğinde, program okuryazarlığı konusunda yapılan çalışmaların (Erdem & Eğmir, 2018; Aslan, 2019; Çetinkaya & Tabak, 2019; Tunçer & Şahin, 2019; Dilek, 2020; Sarıca, 2020; Demir & Toraman, 2021; Gürbüz, 2021; Adem, 2023; Şahin & Tekkol, 2023) büyük oranda öğretmen ya da öğretmen adayları üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Türkçe Öğretmeni adayları özelinde ise Kana vd. (2018) tarafından betimsel tarama yöntemi ile yürütülen tek bir çalışmaya rastlanmıştır. Söz konusu çalışmalar, eski programları kapsadığından güncelliğini yitirmiş durumdadır.

2024 yılında yenilenen Türkçe Dersi Öğretim Programı kapsamında yapılan çalışmalar (Kaya & Aydın, 2024; Öztürk & Alyaprak, 2024; Kayman & Elkatmış, 2024) program okuryazarlığından ziyade mevcut ve önceki programı karşılaştırma eğilimindedir. Ancak yürürlüğe giren yeni programı öğretmen ve öğretmen adaylarının ne düzeyde anlamlandırıp uygulamaya koyabildiklerini bilmek, öğretim süreçlerinin niteliğini artırma hususunda önem teşkil etmektedir. Bu bağlamda çalışmada, Türkçe Öğretmeni adaylarının 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programına ilişkin görüşleri de alınarak program okuryazarlık düzeylerinin tespit edilmesi ve sınıf kademesi ile akademik başarı değişkenleri açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda çalışmanın problem cümlesi "Türkçe öğretmeni adaylarının program okuryazarlık düzeyleri nasıldır?" olarak belirlenmiş ve bu ana problem altında aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Türkçe Öğretmeni adaylarının öğretim programı okuryazarlık düzeyleri nedir?
↳ Türkçe Öğretmeni adaylarının öğretim programı okuryazarlık düzeyleri sınıf kademesi ve akademik başarılarına göre farklılık göstermekte midir?
2. Türkçe öğretmeni adaylarının 2024 TDÖP'e ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Türkçe Öğretmeni adaylarının program okuryazarlıklarına ilişkin nicel ve nitel bulgular birbirini desteklemekte midir?

2. Yöntem

Araştırmada, karma yöntem modellerinden yakınsak desen (the convergent design) benimsenmiştir. Bu desen ile yürütülen çalışmalarda amaç, nicel ve nitel bulguların sonuçlarını karşılaştırmaktır (Creswell, 2022, s. 52).

2.1. Çalışma Grubu

Araştırma, 2024-2025 yılları arasında çeşitli devlet üniversitelerinin Türkçe Öğretmenliği bölümlerinin üçüncü ve dördüncü sınıflarında öğrenim görmekte olan 84 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Tablo 1'de, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının cinsiyete ve sınıf düzeylerine ilişkin frekans ve yüzde değerleri verilmiştir.



Cinsiyet	N	%
Kadın	61	72,6
Erkek	23	27,4
Toplam	84	100
Sınıf Düzeyi	N	%
3 sınıf	40	47,6
4 sınıf	44	52,4
Toplam	84	100

Tablo 1. Öğretmen adaylarının demografik özellikleri

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya **üçüncü sınıf düzeyinde 40 ve dördüncü sınıf düzeyinde 44 olmak üzere** toplam 84 öğretmen adayının katıldığı görülmektedir. Katılımcıların %72.6'sı kadın, %27,4'ü erkek adaylardan oluşmaktadır.

2.2. Verilerin Toplanması ve Analizi

Nicel verilerin toplanmasında, Yıldırım (2019) tarafından geliştirilen Öğretim Programı Okuryazarlığı Ölçeği kullanılmıştır. Cronbach's Alpha katsayısı 0,947 olan ve 5'li likert tipinde geliştirilen ölçek, 27 maddeden ve beş alt boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar: Felsefi temeller okuryazarlığı, sosyoekonomik temeller okuryazarlığı, psikolojik temeller okuryazarlığı, amaçlar ve içerik bilgisi okuryazarlığı ile öğretim ve ölçme değerlendirme süreci okuryazarlığıdır. Nicel verilerin analizinde SPSS programı kullanılmıştır.

Nitel verilerin toplanmasında ölçek boyutlarından her birini karşılayacak şekilde beş açık uçlu sorunun yer aldığı anket formu hazırlanmıştır. Uzman görüşünün alındığı sorularda dil ve anlatıma ilişkin düzeltmeler yapılmış ve nitel veri toplama aracı son halini almıştır. Söz konusu verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır.

3. Bulgular ve Yorum

Bu bölümde, araştırmanın alt problemlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

3.1. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Program Okuryazarlık Düzeyleri

27 maddeden oluşan ve 5'li Likert tipinde geliştirilen Öğretim Programı Okuryazarlığı ölçeğinden alınabilecek en düşük puan 27, en yüksek puan 135'tir. Öğretmen adaylarının düşük, orta ve yüksek düzeyde bulunduğunu belirlemek üzere bu düzeylere karşılık olan puanlar hesaplanmıştır. Bu doğrultuda 27-63 puan aralığı düşük düzeyi, 64-99 puan aralığı orta düzeyi ve 100-135 puan aralığı yüksek düzeyi göstermektedir. Türkçe öğretmeni adaylarının öğretim programı okuryazarlığı düzeylerini belirlemek üzere yapılan betimsel analiz tablo 2'de sunulmuştur.

	f	%
Düşük	7	8,3
Orta	30	35,7
Yüksek	47	56,0
Toplam	84	100

Tablo 2. Türkçe öğretmeni adaylarının okuryazarlık düzeyleri

Tablo 2 incelendiğinde öğretmen adaylarının program okuryazarlıklarının yüksek düzeyde yoğunlaştığı görülmektedir. Yapılan analiz sonucunda adayların okuryazarlık düzeylerinin %8,3'ünün düşük, %35,7'sinin orta ve %56' sının ise yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Öğretim Programı Okuryazarlık Ölçeği; felsefi temeller, sosyoekonomik temeller, psikolojik temeller, amaçlar ve içerik bilgisi ile öğretim ve ölçme değerlendirme süreçleri okuryazarlığı olmak üzere beş alt boyuttan oluşmaktadır. Bu doğrultuda, öğretmen adaylarının her bir boyuta ilişkin okuryazarlık düzeyleri de hesaplanmış ve Tablo 3'te sunulmuştur.

	Felsefi Temeller		Sosyoekonomik Temeller		Psikolojik Temeller		Amaç-İçerik Bilgisi		Öğretim ve Ölçme Değerlendirme Süreçleri	
	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Düşük	13	15,5	7	8,3	10	11,9	9	10,7	7	8,3
Orta	35	41,7	38	45,2	33	39,3	27	32,1	32	38,1
Yüksek	36	42,9	39	46,4	41	48,8	48	57,1	45	53,6

Tablo 3. Türkçe öğretmeni adaylarının ölçek boyutlarına ilişkin okuryazarlık düzeyleri

Tablo 3 incelendiğinde, Türkçe öğretmeni adaylarının ölçek boyutlarından almış oldukları puanların orta ya da yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Bu hususta, katılımcıların 2024 TDÖP'ün felsefi temeller boyutunda okuryazarlık düzeyleri %41,7 oranında orta ve %42,9 oranında yüksek düzeyde yoğunlaşmaktadır. Benzer şekilde sosyoekonomik temeller boyutunda %45,2 oranında orta ve %46,4 oranında yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Öğretim programının psikolojik temeller boyutunda %39,3 oranında orta ve %48,8 oranında yüksek düzeyde puan aralığına sahip olan öğretmen adaylarının, amaç ve içerik bilgisi hususundaki okuryazarlıklarının %57,1 oranında yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Son olarak adayların TDÖP'ün öğretim ve ölçme değerlendirme süreçlerine ilişkin okuryazarlık puanlarının %53,6 oranında yüksek düzeyde yoğunlaştığı görülmektedir.



3.1.1. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Öğretim Programı Okuryazarlık Düzeylerinin Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşması

Türkçe Öğretmeni adaylarının program okuryazarlık düzeylerinin sınıf kademesine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Sınıfı	N	t	df	p
3. sınıf	40	-1,257	82	0,212
4. sınıf	44			
Toplam	84			

Tablo 4. Türkçe öğretmeni adaylarının program okuryazarlık düzeylerinin sınıf düzeyi değişkenine göre farkı

Tablo 4 incelendiğinde, Türkçe öğretmeni adaylarının program okuryazarlığı düzeylerinin sınıf düzeyine göre anlamlı bir fark göstermediği görülmektedir ($p>0,05$).

3.1.2. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Öğretim Programı Okuryazarlık Düzeylerinin Akademik Başarı Değişkenine Göre Farklılaşması

Türkçe Öğretmeni adaylarının program okuryazarlık düzeylerinin akademik başarılarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Gruplar arası	694,098	3	231,366	0,536	0,659	0,01
Gruplar içi	34507,854	80	431,348			
Toplam	35201,952	83				

Tablo 5. Türkçe öğretmeni adaylarının program okuryazarlık düzeylerinin akademik başarı değişkenine göre incelenmesi

Tablo 5 incelendiğinde, Türkçe öğretmeni adaylarının program okuryazarlığı düzeylerinin akademik başarıya göre anlamlı bir fark göstermediği görülmektedir ($p>0,05$). Bu durumda Türkçe öğretmeni adaylarının akademik başarılarının program okuryazarlıklarına küçük düzeyde etki ettiğini söylemek mümkündür ($\eta^2=0,01$).

3.2 Türkçe Öğretmeni Adaylarının 2024 TDÖP'e İlişkin Görüşleri

Türkçe öğretmeni adaylarının 2024 TDÖP'e ilişkin görüşlerinin analizinde, katılımcıların vermiş olduğu cevaplar araştırmacı tarafından birden fazla kez okunarak her soru kendi içinde temalara ayrılmış ve bu temalar da tekrarlanan görüşlerden hareketle kategorilendirilmiştir. Yapılan içerik analizine Tablo 6'da yer verilmiştir.

Tema	Kategori	f	Katılımcı
Felsefi Yaklaşım	Bilgi eksikliği	27	K1, K2, K3, K5, K6, K10, K12, K15, K16, K18, K21, K23, K24, K28, K30, K35, K36, K37, K40, K41, K55, K63, K64, K65, K69, K77, K78.
	Yapılandırmacı	17	K4, K20, K26, K31, K33, K34, K38, K47, K49, K50, K61, K62, K66, K68, K70, K72, K82.
	Öğrenci merkezli	11	K14, K22, K27, K44, K45, K46, K60, K74, K80, K81, K84.
	Dil becerilerinin gelişimi	10	K-1, K-17, K-25, K39, K53, K54, K56, K75, K76, K83.
	Türkçeyi doğru ve etkili kullanma	9	K13, K29, K42, K43, K52, K57, K58, K59, K73.
	İlerlemecilik	6	K7, K9, K32, K67, K71, K79.
	Değerler eğitimi	4	K8, K19, K48, K51.
Sosyal ve Toplumsal Yön	Bilgi eksikliği	35	K15, K17, K18, K19, K21, K23, K26, K27, K28, K29, K33, K36, K39, K40, K46, K48, K49, K51, K52, K55, K58, K60, K63, K64, K65, K69, K70, K74, K77, K78, K80, K82, K84.
	Programın ve toplumsal yapının uyumu	22	K9, K10, K12, K13, K14, K16, K22, K24, K25, K34, K35, K41, K43, K44, K47, K50, K53, K54, K75, K79, K81, K83.
	Toplumsal ihtiyaç uygun birey yetiştirme	14	K4, K7, K20, K30, K37, K56, K57, K59, K66, K67, K68, K72, K73, K76.
	Toplumsal değerlerin kazanılması	8	K1, K2, K3, K5, K8, K61, K62, K71.
	Dil ve iş gücü kalitesi	6	K6, K11, K32, K38, K42, K45.
Psikolojik Boyut	Bilgi eksikliği	24	K1, K4, K6, K8, K10, K11, K12, K16, K17, K19, K20, 23, 25, 27, K28, K29, K32, K33, K34, K40, K41, K65, K77, K78.
	Bilişsel gelişim özellikleri	24	K7, K14, K38, K39, K43, K45, K46, K47, K48, K51, K52, K57, K58, K60, K66, K68, K70, K71, K73, K74, K76, K79, K80, K84.
	Dört temel dil becerisi	20	K2, K3, K9, K15, K21, K22, K24, K26, K30, K36, K37, K54, K55, K59, K61, K62, K72, K75, K81, K83.
	Zihinsel gelişim özellikleri	10	K13, K31, K35, K42, K44, K56, K63, K64, K67, K69.
	Öğrenci odaklı	6	K5, K18, K49, K50, K53, K82.

Öğrenme Çıktıları	Öğrenci ihtiyaçları	33	K6, K10, K14, K17, K18, K19, K24, K26, K27, K30, K31, K32, K34, K37, K43, K44, K47, K49, K51, K52, K53, K54, K56, K57, K61, K62, K63, K66, K68, K71, K72, K73, K80.
	Bilgi eksikliği	23	K4, K8, K12, K16, K22, K23, K25, K35, K38, K40, K41, K42, K48, K58, K59, K64, K69, K70, K74, K77, K78, K82, K83.
	Dört temel dil becerisi	13	K1, K2, K3, K7, K11, K29, K33, K46, K60, K65, K67, K76, K81.
	Gelişim özellikleri	10	K13, K15, K28, K36, K45, K50, K55, K75, K79, K84.
	Toplumsal gereklilikler	4	K9, K20, K21, K39.
Ölçme Değerlendirme Bilgisi	Bilgi eksikliği	32	K4, K5, K8, K12, K13, K14, K15, K16, K18, K21, K23, K25, K26, K28, K29, K33, K34, K35, K36, K40, K42, K44, K47, K56, K57, K58, K59, K64, K77, K78, K83, K84.
	Ölçme değerlendirme yeterliliği	12	K10, K24, K41, K46, K48, K49, K55, K63, K69, K73, K75, K80.
	Süreç odaklı ölçme	12	K22, K27, K37, K38, K45, K52, K62, K65, K71, K72, K79, K82.
	Beceri temelli ölçme	8	K1, K5, K17, K19, K43, K54, K68, K81.
	Birden çok ölçme aracının kullanımı	7	K6, K7, K11, K32, K50, K53, K70.
	Ölçme değerlendirme yeterliliği	7	K9, K20, K31, K39, K51, K66, K74.
	Uygulama ağırlıklı ölçme	7	K2, K3, K30, K60, K61, K67, K76.

Tablo 6. Türkçe öğretmeni adaylarının 2024 TDÖP'e ilişkin görüşlerinin içerik analizi

Tablo 6'da görüldüğü üzere, Türkçe öğretmeni adaylarının 2024 TDÖP'e ilişkin görüşleri beş ana temada toplanmaktadır. Bu temalar sırasıyla; felsefi yaklaşım, sosyal ve toplumsal yön, psikolojik boyut, öğrenme çıktıları ile ölçme değerlendirme bilgisidir.

Felsefi yaklaşım temasında “dil becerilerinin gelişimi”, “öğrenci merkezli”, “yapılandırıcı” ve “bilgi eksikliği” kategorileri ön plana çıkmaktadır. Öğretmen adayları, programın felsefi yaklaşımının; öğrencilerin dil becerilerinin geliştirilmesi, öğrencinin merkeze alınması ve yapılandırıcı yaklaşım olduğunu ve bu hususta şekillendiğini ifade etmektedirler. Söz konusu bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

“

“Dört temel beceri yanında kültür, erdem, ahlak öğretimi esas alınmıştır.” (K-19)

“Yapılandırıcı yaklaşıma göre hazırlanmış bir program. Öğrenci merkezli, öğretmenin rehber olduğu bir program.” (K-79)

”

Sosyal ve toplumsal yön temasında “bilgi eksikliği”, “programın ve toplumsal yapının uyumu”, “toplumsal ihtiyaca uygun birey yetiştirme” kategorileri ön plana çıkmaktadır. Öğretmen adaylarının büyük kısmı programın sosyal ve toplumsal yönünü, programın ile toplumsal yapının uyumlu olması ve toplumun ihtiyaç duyduğu bireylerin yetiştirilmesinde rol alması gerektiği hususunda şu şekilde değerlendirmişlerdir:

“

“Çevrimiçi ve dijital okumanın eklenmesi toplumun teknolojiyi sık kullandığı günlerde topluma uygun bir program olduğunu düşünüyorum.” (K-12)

“Program toplumsal yapıyı güçlendiren ve bireyleri ekonomik hayata daha iyi hazırlayan bir model sunmaktadır.” (K-57)

”

Psikolojik boyut temasında “bilgi eksikliği”, “dört temel dil becerisi”, “bilişsel ve zihinsel gelişim özellikleri” ve “öğrenci odaklı” kategorileri yer almaktadır. Öğretmen adaylarının çoğunluğu, programın psikolojik yapısı ile ilgili öğrencilerin öğrenme ve gelişim özellikleri hususunda, dört temel dil becerisi ile bilişsel ve zihinsel gelişim özelliklerinin dikkate alındığını, programın öğrenci odaklı olduğunu şu şekilde ifade etmişlerdir:

“

“Dört temel beceriler göz önüne alınmıştır.” (K-22)

“Bireysel, zihinsel, bilişsel ve psikomotor gelişim özelliklerinin dikkate alındığını düşünüyorum.” (K-68)

”

Öğrenme çıktıları temasında “öğrenci ihtiyaçları”, “bilgi eksikliği”, “dört temel dil becerisi” kategorileri ön plana çıkmaktadır. Katılımcıların bir kısmı bu konuda bilgi sahibi olmadığını belirtse de büyük çoğunluğu, programda yer alan öğrenme çıktılarının öğrenci ihtiyaçlarına ve dört temel dil becerisine göre belirlendiğini şu şekilde dile getirmektedirler:

“

“4 temel beceri dikkate alınarak hazırlanmış.” (K-3, K-11)

“Öğrencinin ihtiyaçları dikkate alınmıştır.” (K-31, K-68)

”

Ölçme değerlendirme bilgisi temasında “bilgi eksikliği”, “ölçme değerlendirmenin yetersizliği”, “ölçme değerlendirmenin yeterliği” ve “süreç odaklı ölçme” kategorileri ağırlıktadır. Öğretmen adayları programın ölçme değerlendirme bölümünün süreç odaklı ve uygulama ağırlıklı olduğuna, beceri temelli ölçmenin yapıldığına ve birden fazla materyal kullanmayı gerektirdiğine değinmişlerdir. Programda yer alan ölçme değerlendirme kısmıyla ilgili bilgi sahibi olmadığını dile getiren ve görüş belirtmekten kaçınan öğretmen adayları da dikkat çekmektedir. Söz konusu temaya ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“

“Artık daha çok uygulamaya dayalı ölçme değerlendirme etkinlikleri/ sınavları hazırlanıyor. Ayrıca sadece sonunda değil süreç esnasında da değerlendirmeler yapılıyor.” (K-61)

“Görüş belirtilmedi.” (K-8, K-15, K-21, K-33, K-40, K-77)

”

3.3. Türkçe Öğretmeni Adaylarının 2024 TDÖP ile İlgili Görüşleri Program Okuryazarlığı Düzeylerini Nasıl Desteklemektedir?

Türkçe öğretmeni adaylarının 2024 TDÖP'e ilişkin okuryazarlık düzeylerinin nicel bulgulara göre yüksek (%56,3) düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Nitel verilerin bu sonucu destekleyip desteklemediğine ilişkin bulgular tablo 11'de sunulmuştur.

Nicel Bulgular	Nitel bulgular	Meta-Çıkarım
Felsefi temeller okuryazarlığı: %42,9 oranında yüksek düzey.	K-4: “Yapılandırıcı yaklaşımı esas aldığımı biliyorum. Öğrenci merkezli.” K-35: Öğrencinin aktif rol aldığı etkinlikler ön planda. K-38: “Öğretmenin rehber olduğu, öğrencinin aktif katılımını önemseyen bir programdır.” K-47: “Yapılandırıcı yaklaşımın etkisinin oldukça görüldüğü bir programdır.”	Nicel ve nitel veriler birbirini desteklemektedir. Bulgular, öğretmen adaylarının genel olarak orta-yüksek düzeyde felsefi farkındalığa sahip olduğunu göstermektedir.

<p>Sosyoekonomik temeller okuryazarlığı: %46,4 oranında yüksek düzey.</p>	<p>K-1: "Değerler eğitimi kapsamında tamamen toplumsal yapı dinamiğini koruyan bir ilişki söz konusudur." K-37: "Yeni öğretim programı öğrencilerin ekonomik hayata aktif olarak katılabilecekleri bilgi ve becerilere sahip olmalarını sağlamaktadır." K-76: "Program, öğrencilerin değişen toplumsal ve ekonomik hayata uyum sağlayabilmelerini ve iş hayatında başarılı olabilmelerini sağlayacak şekilde oluşturulmuştur."</p>	<p>Nicel ve nitel veriler birbirini desteklemektedir.</p> <p>Katılımcıların önemli bir kısmı programın toplumsal değerlerle uyumlu olduğunu, ekonomik hayata katkı sağlayacak beceriler (iletişim, üretkenlik, girişimcilik vb.) kazandırdığını dile getirmektedir.</p>
<p>Psikolojik temeller okuryazarlığı: %48,8 oranında yüksek düzey.</p>	<p>K-45: "Bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişim, dil ve iletişim becerileri." K-52: "Bireysel öğrenme, çoklu zekâ, birey temelli öğrenme dikkate alınır." K-76: "Öğrencilerin bireysel farklılıkları, ilgi ve ihtiyaçları, öğrenme stilleri, gelişim düzeyleri ve kültürel arka planları dikkate alınmıştır."</p>	<p>Nicel ve nitel veriler birbirini desteklemektedir.</p> <p>Öğretmen adayları, programın bireysel farklılıkları, öğrenci ihtiyaçlarını, dil becerilerinin gelişimini, belirli gelişim özelliklerini vb. gözetilerek oluşturulduğunun farkındadır.</p>
<p>Amaç ve içerik bilgisi okuryazarlığı: %57,1 oranında yüksek düzey.</p>	<p>K-2: "Dört temel beceri dikkate alınarak hazırlanmıştır." K-7: "Öğrencilerin bireysel özellikleri ve eksik becerileri dikkate alınmıştır." K-27: "Günümüz öğrenci ve öğretmenlerinin ihtiyaçları, toplumun gereksinimleri doğrultusunda belirlenmiştir." K-84: "Bireysel farklılık, dijital okuryazarlık, eğitimde yenilikçilik, toplumsal ve sosyal ihtiyaçlar."</p>	<p>Nicel ve nitel veriler birbirini desteklemektedir.</p> <p>Öğretmen adayları programda yer alan kazanımların hangi hususta belirlendiğinin farkındadır.</p>
<p>Öğretim ve ölçme değerlendirme süreçleri okuryazarlığı: %53,6 oranında yüksek düzey.</p>	<p>K-16: "Programın içeriğini bilmiyorum." K-61: "Sadece sonunda değil, süreç esnasında da değerlendirmeler yapılmaktadır." K-67: "Atölye çalışmalarının olması ve öğrencilerden ürün ortaya çıkartmalarının beklenmesinin olumlu olduğunu düşünüyorum." K-81: "4 temel becerinin ayrı ayrı ölçülüp değerlendirilmesi öğrencinin güçlü yönlerini belirlemede yararlıdır."</p>	<p>Nicel ve nitel veriler birbirini kısmen desteklemektedir.</p> <p>Programın ölçme değerlendirme ve öğretim süreçleri hakkında öğretmen adaylarının bilgilendirilmesi ve programın bu hususta incelenmesi gerekmektedir.</p>

Tablo 7. Nicel ve nitel bulguların karşılaştırılması

Tablo 7 incelendiğinde, öğretmen adaylarının 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programına ilişkin okuryazarlık düzeylerinin nicel olarak yüksek düzeyde olduğu ve nitel bulguların bu sonucu desteklediği görülmektedir. Programın öğretim ve ölçme değerlendirme süreçlerine ilişkin ise nitel bulguların nicel bulguyu kısmen desteklediği dikkat çekmektedir. Bu durumun katılımcıların büyük kısmının görüşmelerde söz konusu boyuta ilişkin soruya "Bu konuda fikrim yok (K-13)", Bilgim yok (K-83)" benzeri cevaplar vermesinden ve görüş belirtmemesinden kaynaklandığı tespit edilmiştir.

4. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada, Türkçe öğretmeni adaylarının 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı'na (TDÖP) ilişkin program okuryazarlık düzeyleri belirlenmiştir. Ayrıca bu düzeylerin sınıf ve akademik başarı değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiş ve adayların programa yönelik görüşlerinden hareketle nicel ve nitel bulgular karşılaştırılmıştır.

Çalışmanın nicel bulguları, öğretmen adaylarının genel olarak yüksek düzeyde (%56) program okuryazarlığı becerisine sahip olduklarını ortaya koymuştur. Bu bulgu, öğretmen adaylarıyla yapılan diğer çalışmaların (Erdem & Eğmir, 2018; Kana vd., 2018; Çetinkaya & Tabak, 2019; Şahin & Tekkol, 2023) sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Söz konusu çalışmaların sonuçları, öğretmen adaylarının program okuryazarı olma konusunda kendilerini yeterli ve yüksek düzeyde değerlendirdiklerini ortaya koymaktadır.

Kana vd. (2018) Türkçe öğretmeni adaylarının eğitim programının içerik, öğrenme öğretme süreçleri, hedef, ölçme ve değerlendirme konularında kendilerini yeterli gördükleri sonucuna ulaşmıştır. Yapılan araştırmada da, Türkçe öğretmeni adaylarının amaç ve içerik bilgisi (%57,1) ile öğretim ve ölçme değerlendirme süreçleri (%53,6) boyutlarında yüksek düzeyin baskın olduğu görülmüştür. Söz konusu boyutlar, katılımcıların öğretim programının hedeflerini, planlanan öğretim sürecini ve ölçme değerlendirmede atılan adımlara ilişkin bilgilerini ölçmeyi amaçlayan soruları içermektedir. Bu çerçevede adayların programın hedefleri, içeriği ve uygulama yönlerine ilişkin farkındalıklarının güçlü olduğunu söylemek mümkündür.

Bununla birlikte, ilgili çalışmalarda (Kana vd., 2018; Şahin ve Tekkol, 2022), öğretmen adaylarının öğretim programlarında kendilerini en yetersiz gördükleri öğrenin ölçme ve değerlendirme olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar, mevcut araştırmada ölçme değerlendirme süreci boyutundaki katılımcı görüşlerinin nicel bulguları diğer boyutlara göre kısmen desteklemesiyle örtüşmektedir.

Ölçeğin felsefi (%42,9), sosyoekonomik (%46,4) ve psikolojik temeller (%48,8) boyutlarında ise oranların görece daha düşük olduğu dikkat çekmiştir. Programın felsefi yaklaşımını, toplumsal ve ekonomik yapıyla uyumunu ve hedef kitlenin hangi gelişim özelliklerinin dikkate alındığını sorgulayan bu boyutlar, adayların 2024 TDÖP'ün dayandığı kuramsal temellere ilişkin bilgi eksiklikleri olabileceğini göstermektedir.

Ölçekten elde edilen bulguların geneline bakıldığında, sınıf düzeyi ve akademik başarı değişkenlerinin program okuryazarlığı düzeyine anlamlı bir etki etmediği tespit edilmiştir. Çetinkaya ve Tabak (2019) yürüttükleri benzer çalışmada, dördüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının üçüncü sınıftaki öğretmen adaylarına göre daha yüksek düzeyde program okuryazarı oldukları sonuca ulaşmışlardır. Ancak, yapılan çalışmada böyle bir durum gözlenmemiştir.

Öğretmen adaylarının 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı'na ilişkin görüşleri beş ana temada toplanmıştır. Bu temalar sırasıyla; felsefi yaklaşım, sosyal ve toplumsal yön, psikolojik boyut, öğrenme çıktıları ile ölçme değerlendirme bilgisidir. Her bir temada en çok tekrar eden kodun "bilgi eksikliği" olduğu tespit edilmiştir. Adayların öz değerlendirmelelerine dayalı nicel verilerin yüksek yetkinlik algısı ortaya koymasına karşın, nitel bulgularda en sık tekrar eden kodun bilgi eksikliği olarak belirlenmesi, öz algı ile gerçek performans arasındaki tutarsızlığı ortaya koymuştur. Dunning, Heath ve Suls (2004), öğrencilerin bu tür durumlarda okudukları materyali kavrama hususunda tamamen objektif bir öz değerlendirme yapmayıp kendilerine yüksek puan verme eğiliminde olduklarını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte, nicel ölçme araçlarının yüzeysel bilgileri ölçerken derinlemesine program anlayışını yeterince sorgulamadığı düşünülmüştür. Dolayısıyla, ölçek kullanılarak yürütülen çalışmalarda daha derin ve nitelikli sonuçlar elde edilmesi hususunda nitel verilerin önem teşkil ettiği görülmüştür.

Araştırmanın son alt problemi olan 'Türkçe öğretmeni adaylarının 2024 TDÖP ile ilgili görüşleri program okuryazarlığı düzeylerini nasıl desteklemektedir' sorusuna ilişkin bulgular incelendiğinde, katılımcı görüşlerinin nicel bulguları büyük ölçüde desteklediği belirlenmiştir. Türkçe öğretmeni adayları, 2024 TDÖP'ün öğrenci merkezli, yapılandırmacı ve beceri temelli bir yaklaşıma dayandığını ifade etmiştir. Ayrıca programın dört temel dil becerisinin bütüncül gelişimini öncelediği, bireysel farklılıklara duyarlı olduğu ve yaşantı temelli öğrenmeyi desteklediği vurgulanmıştır. Bununla birlikte bazı katılımcıların özellikle programın felsefi temelleri ve ölçme değerlendirme süreçleri hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ifade etmeleri, bu boyutların uygulama sürecinde öğretmen adaylarına yeterince tanıtılmadığını ya da derinlemesine incelenmediğini düşündürmüştür. Dolayısıyla öğretmen adaylarının programın yapılandırmacı yaklaşımına, süreç odaklı ölçme değerlendirme anlayışına ve üst düzey düşünme becerilerini destekleyici yönlerine ilişkin farkındalık geliştirdikleri ancak bu farkındalığın genel anlamda sınırlı kaldığı söylenebilir.

Sonuç olarak çalışmada, Türkçe öğretmeni adaylarının 2024 TDÖP'e ilişkin okuryazarlık düzeylerinin yüksek ancak yüzeysel nitelikte olduğu tespit edilmiştir. Programın kuramsal temellerine ve özellikle öğrenme ile ölçme değerlendirme yönlerine ilişkin farkındalığın artırılması, söz konusu düzeyin niteliğinin de artırılması hususunda önem teşkil etmektedir. Bu bağlamda öğretmen yetiştirme programlarında, program okuryazarlığına yönelik uygulamalı içeriklerin çoğaltılması, adaylara program analizine, yorumlamaya ve uyarlamaya yönelik deneyimsel fırsatlar sunulması bu çerçevede atılacak adımlar olarak değerlendirilebilir.



KAYNAKÇA

- Adem, S. (2023). Branş öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası Temel Eğitim Çalışmaları Dergisi*, 4(1); 14-20.
- Ariav, T. (1988). Growth in teachers curriculum knowledge through the process of curriculum analysis. *Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 299 234).
- Aslan, O. (2019). *İlk ve ortaokul yöneticilerinin program okuryazarlığına ilişkin algılarının çeşitli değişkenlere göre analizi*. Yüksek Lisans Tezi. Şanlıurfa: Harran Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aslan, S. & Gürlen, E. (2019). Üç boyutlu sanal öğrenme ortamında 5. Sınıf düzeyinde kesirlerin öğretimi: Second life örneği. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1); 171-186.
- Aşıcı, M. (2009). Kişisel ve sosyal bir değer olarak okuryazarlık. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(17), 9-26.
- Creswell, J. W. (2022). *A Concise Introduction to Mixed Methods Research* (2nd ed.). California: Sage Publications.
- Çetinkaya, S. & Tabak, S. (2019). Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık yeterlilikleri. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 38(1), 296-309.
- Demir, E. & Toraman, Ç. (2021). Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlığı düzeyleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(3), 1516-1528.
- Dilek, Ç. (2020). *Öğretmen adaylarının program okuryazarlık düzeyleri ile pedagojik bilgi ve beceri düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Erdem, C. & Eğmir, E. (2018). Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığı düzeyleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(2), 123-138.
- Güneş, F. (2019). Okuryazarlık yaklaşımları. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 4(3), 223-246.
- Gürbüz, Ş. (2021). *Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeyleri ve öğretim programına bağlılık durumları*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kana, F., Aşçı, E., Zorlu Kana, H. & Elkıran, Y. M. (2018). Türkçe öğretmeni adaylarının eğitim programı okuryazarlık düzeyleri. *The Journal of Academic Social Science*, 80(80), 233-245.

KAYNAKÇA

- Karaduman, B. (2024). Öğretim programının uygulayıcıları ne kadar program okuyar? *Educational Academic Research*, 54, 132-143.
- Karakoç Öztürk, B. & Alyaprak, A. M. (2024). 2019 ve 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programlarının Eğitim Programı öğeleri açısından değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Dergisi*, 9(2), 1122-1158.
- Kaya, M. & Aydın, E. (2024). 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı ile 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Karşılaştırılması. *Harran Maarif Dergisi*, 9(1), 108-146.
- Kayman, F. & Elkatmış, V. (2024). 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı ile 2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programının Karşılaştırılması. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö15), 61-87.
- Kurudayıoğlu, M. & Tüzel, S. (2010). 21. yüzyıl okuryazarlık türleri, değişen metin algısı ve Türkçe eğitimi. *Türklük bilimi araştırmaları*, (28).
- Sarıca, R. (2021). Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlıkları üzerine bir çalışma. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 132-170.
- Şahin, A. & Tekkol, İ. (2023). Sınıf öğretmeni adaylarının eğitim programı okuryazarlığı düzeylerinin incelenmesi, *Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 1-12.
- Tunçer, B. & Şahin, Ç. (2019). Öğretmen adaylarının eğitim programına ilişkin bilgi düzeylerinin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 247-260.
- Yıldırım, İ. (2019). Öğretim programı okuryazarlığı ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Harran Maarif Dergisi*, 4(2), 1-28.



XVII.ULUSLARARASI
DÜNYA DİLİ
TÜRKÇE
SEMPOZYUMU

Cabbar **AYDIN***, Tuğrul Gökmen **ŞAHİN****

**Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Kapsamında Ortaokul 5. Sınıf Ders Kitaplarının
Kıbarlık Stratejileri Bağlamında İncelenmesi:
Bilgiden Beceriye Hacivat-Karagöz Örneği**

Özet

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli vizyonu, eğitim sistemimizde akademik gelişimin yanı sıra sosyal ve ahlaki değerlere de odaklanmaktadır. Bu bağlamda toplumsal uyum ve etkili iletişimde bir değer olarak öne çıkan "kıbarlık" kavramının ders kitaplarıyla birçok değerlerin öğrencilere kazandırılmasında önemli bir rol oynadığı düşünülmektedir. Bu çalışma, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında hazırlanan ortaokul 5. sınıf Türkçe 1. ve 2. ders kitaplarında "kıbarlık" kavramının hangi bağlamlarda ve hangi stratejilerle ele alındığını dil ve içerik olarak incelemeyi ve uygulama örneği sunmayı amaçlamaktadır. Bu amaç bağlamında Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında hazırlanan ortaokul 5. sınıf Türkçe 1. ve 2. ders kitapları kıbarlık stratejileri bağlamında dil ve içerik olarak incelenmiştir. Araştırma nitel araştırma yöntemi, durum deseni olarak tasarlanmış ve araştırmada veri toplama aracı olarak doküman kullanılmıştır. Çalışmanın materyalini, 2024-2025 eğitim öğretim yılı itibarıyla kullanılmaya başlanmış olan 5. sınıf Türkçe ders kitaplarının her iki kitabı oluşturmaktadır. Ders kitaplarındaki metinler, görseller ve etkinlikler kıbarlık stratejileri çerçevesinde incelenmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Analizler sonucunda "kıbarlık" kavramının ders kitaplarında hem doğrudan (tanımlar, kurallar) hem de dolaylı (edebi metinler, diyaloglar) yollarla işlendiği tespit edilmiştir. Metin seçimlerinin empati (özdeşleşim) ve nezaketi teşvik ettiği gözlemlenmiştir. Ancak bazı bölümlerde bu değer yüzeyel ele alındığı ve öğrencilerin aktif katılımını sağlayacak etkileşimli etkinliklerin sınırlı kaldığı belirlenmiştir. Bulgulara bakıldığında ders kitaplarının "kıbarlık" değerine vurgu yaptığını ancak bu değer günlük yaşama aktarımını destekleyecek daha uygulamalı ve senaryo tabanlı yaklaşımlara ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Bu bağlamda hem yapılandırmacı yaklaşım hem de öğrenci merkezli yaklaşım çerçevesinde "bilgiden beceriye" Geleneksel Türk Tiyatrosu tiplerini ile uygulama örneği sunulmuştur. Çalışmanın sonunda bulgulara bakılarak önerilerde bulunulmuştur.



**ANAHTAR
KELİMELE**

Türkiye Maarif Yüzyılı, Kıbarlık, Ortaokul Türkçe Ders Kitabı, Değerler Eğitimi, Hacivat ve Karagöz.

* Doktora öğrencisi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, cbraydn1@outlook.com , <https://orcid.org/0000-0002-2348-1922>

** Dr. Öğr. Üyesi, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, tugrul.sahin@inonu.edu.tr , <https://orcid.org/0000-0003-2107-9670>



**Examination of Secondary School 5th Grade Textbooks in the Context of
Politeness Strategies within the Scope of Turkish Century Education Model:
From Knowledge to Skill Hacivat-Karagöz Example**

Abstract

The Türkiye Century Education Model vision focuses not only on academic development but also on social and moral values in our education system. In this context, the concept of "courtesy," which stands out as a value in social harmony and effective communication, is considered to play an important role in instilling many values in students through textbooks. This study aims to examine the language and content of the 5th grade Turkish 1st and 2nd textbooks prepared within the scope of the Turkey Century Education Model to determine the contexts and strategies used to address the concept of "courtesy" and to provide examples of its application. Within this scope, the 5th grade Turkish 1st and 2nd textbooks prepared within the scope of the Turkey Century Education Model were examined in terms of language and content in the context of politeness strategies. The research was designed as a qualitative research method, using documents as the data collection tool. The material for the study consists of both 5th grade Turkish textbooks, which began to be used in the 2024-2025 academic year. The texts, images, and activities in the textbooks were examined within the framework of politeness strategies. The data obtained were analyzed using content analysis techniques. The analyses revealed that the concept of "politeness" was addressed in textbooks both directly (definitions, rules) and indirectly (literary texts, dialogues). It was observed that the text selections encouraged empathy and politeness. However, it was determined that in some sections, this value was treated superficially and that interactive activities that would ensure active student participation were limited. The findings show that textbooks emphasize the value of "courtesy" but that there is a need for more practical and scenario-based approaches that support the transfer of this value to daily life. In this context, an application example of "from knowledge to skill" using Traditional Turkish Theater characters was presented within the framework of both the constructivist approach and the student-centered approach. Recommendations were made at the end of the study based on the findings.



KEYWORDS

Turkish Education Century, Politeness, Secondary School Turkish Textbook, Values Education, Hacivat and Karagöz.



1. Giriş

Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2024 yılında uygulamaya konulan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM), ülkemiz eğitim paradigmasında stratejik ve kapsamlı bir dönüşümü hedeflemektedir. Bu bütüncül vizyon, öğrencilerin yalnızca akademik bilgi edinmelerinin yanında millî, manevi, ahlaki, sosyal ve kültürel değerleri içselleştirerek yetkin ve erdemli bireyler olarak yetişmelerini amaç edinmiştir. Modelin felsefesi, ezbere dayalı bilgi birikiminden uzaklaşarak bilginin gerçek hayatta kullanılabilir pratik ve uygulanabilir yetkinliklere dönüştürülmesi yani “bilgiden beceriye” geçişin sağlanmasıdır. Bu çerçevede, toplumsal uyumun ve etkili iletişimin temel unsurlarından biri olan “kibarlık” değeri kritik bir sosyal ve ahlaki beceri olarak öne çıkmaktadır.

Kibarlık, bireyler arası etkileşimlerde karşılıklı saygı, anlayış ve empatiyi pekiştirerek daha uyumlu bir toplumsal yapının oluşmasına katkı sağlayan vazgeçilmez bir sosyal davranış biçimidir. Çağdaş araştırmalar, kibarlığın öğrenciler arasında empati ve iş birliğini güçlendirdiğini, sosyal bütünleşmeyi desteklediğini ve kültürlerarası iletişim becerilerinin gelişiminde önemli bir araç olduğunu ortaya koymaktadır (Keser, 2018; Hirik, 2023). Tarihsel süreç incelendiğinde, kibarlık olgusunun Türk eğitim geleneğinde her dönemde önemli bir yer tuttuğu görülmektedir. Özellikle Osmanlı döneminde adab-ı muaşeret kuralları toplumsal düzenin başlıca ilkeleri arasında yer almış (Bursalı, 2017; Dönmezbilek, 2019), modern dönemde ise bu kavram empati, saygı ve toplumsal uyum gibi değerlerle ilişkilendirilerek varlığını sürdürmüştür.

Kibarlık, sadece basit görgü kurallarıyla sınırlı olmayıp sosyal ilişkileri kurmanın, sürdürmenin ve çatışmaları önlemenin temel bir mekanizmasıdır. Dil bilimsel açıdan kibarlık stratejileri, bireyler arası etkileşimleri yönetmek ve bireyin benlik imajını ve sosyal kimliğini ifade eden “yüz” kavramını korumak için kullanılan iletişimsel yöntemlerdir. Bu stratejiler, çatışma veya kırınglık riskini azaltmak amacıyla dolaylı konuşma eylemleri, yumuşatıcı ifadeler veya hafifletilmiş talepler gibi çeşitli dilsel seçimleri içerir.

Dil bilimsel kibarlık araştırmalarının merkezinde yer alan ve Erving Goffman’ın “yüz” kavramı etrafında şekillenen Kibarlık Kuramı, Brown ve Levinson tarafından 1980’li yıllarda sistematik olarak geliştirilmiştir. Bu kuram, iletişim katılımcılarının hem kendi hem de muhataplarının saygınlığını (yüzünü) koruma yollarını incelemektedir. Brown ve Levinson (1987), yüzü iki temel boyutta ele almıştır: Olumlu Yüz (Positive Face), kişinin beğenilme, takdir edilme ve onaylanma arzusunu yansıtır; Olumsuz Yüz (Negative Face) ise bireyin özel alanına saygı duyulması ve özgürce hareket edebilme (engellenmeme) arzusunu ifade eder. Bu yüzleri tehdit eden iletişimsel eylemlere Yüz Tehdit Edici Eylemler (Face Threatening Acts- FTAs) adı verilmektedir. Brown ve Levinson, bu potansiyel tehditleri hafifletmek için dört ana kibarlık stratejisi belirlemişlerdir: Doğrudan/Kayıtlı (Bald On-Record), Olumlu Kibarlık (Positive Politeness), Olumsuz Kibarlık (Negative Politeness) ve Dolaylı/Kayıt Dışı (Off-Record/Indirectness).

Eğitim sisteminin temel unsurları olan ders kitapları, dil öğretiminin yanında toplumsal ve ahlaki değerlerin aktarılmasında önemli araçlardır. Türkçe ders kitaplarında kibarlık ifadeleri sayesinde öğrencilerin iletişim ve sosyal becerileri geliştirilirken aynı zamanda toplumsal sorumluluk bilinci de pekiştirilmektedir (Göz & Arıcı, 2024). Bu bağlamda, TYMM kapsamında 2024-2025 eğitim öğretim yılı itibarıyla kullanılmaya başlanan ortaokul 5. sınıf Türkçe ders kitapları, “kibarlık” değerinin öğrencilere kazandırılması açısından büyük önem taşımaktadır.

Dolayısıyla bu çalışma, TYMM çerçevesinde ortaokul 5. sınıf Türkçe 1. ve 2. ders kitaplarının “kibarlık” değerini nasıl temsil ettiği sorusuna odaklanmaktadır. Çalışmanın temel amacı, söz konusu ders kitaplarındaki içeriklerin Brown ve Levinson’ın tanımladığı dört ana kibarlık stratejisi bağlamında dil ve içerik açısından incelenmesidir. Özellikle 5. Sınıf Türkçe ders kitabında yer alan içerikler üzerinden Geleneksel Türk Tiyatrosu’nun köklü tiplerelelerinden Hacivat- Karagöz’ün sunduğu bağlamda kibarlık kavramının nasıl ele alınabileceği ve Maarif Modeli’nin vizyonu olan “bilgiden beceriye” geçişin nasıl sağlanabileceği araştırılmıştır. Hacivat’ın nazik ve ölçülü üslubu ile Karagöz’ün doğrudan ve samimi ifadeleri dört ana kibarlık stratejisinin günlük iletişimdeki tezahürlerini somutlaştırmak için zengin bir analiz imkânı sunmaktadır.

2. Kuramsal Çerçeve

2.1. Edim bilimi, Yüz Kavramı ve Kibarlık Kuramı’nın Temelleri

Bu araştırmanın kuramsal temelini, dilin bağlam içindeki kullanımını inceleyen edim bilimi (pragmatics) ve özellikle Brown ve Levinson’ın (1987) geliştirdiği Kibarlık Kuramı oluşturmaktadır. Edim bilimi, anlamın sosyal etkileşimler sırasında nasıl yaratıldığını ve yorumlandığını araştırarak dilin salt yapısal analizinin ötesine geçer. Bu alandaki en temel kavramlardan biri, Erving Goffman’ın (1967) ortaya koyduğu “yüz” (face) kavramıdır. Yüz, bir bireyin etkileşim sırasında talep ettiği ve korumaya çalıştığı kamusal öz imajını ifade eder ve kibarlık olgusunu anlamının temelini oluşturur.

Brown ve Levinson (1987), Goffman’ın bu temel fikrini ve Grice’in (1975) iş birliği ilkesini geliştirerek “yüz” kavramını iki temel bileşene ayırmıştır:

- ⊙ *Olumlu Yüz (Positive Face)*: Bireyin başkaları tarafından beğenilme, takdir edilme, onaylanma ve bir grubun üyesi olarak görülme arzusudur. Olumlu yüz, “ait olma” ihtiyacını temsil eder.
- ⊙ *Olumsuz Yüz (Negative Face)*: Bireyin eylem özgürlüğüne sahip olma, başkaları tarafından dayatmalara maruz kalmama ve kişisel alanının ihlal edilmemesi arzusudur. Olumsuz yüz, “bağımsızlık” ihtiyacını temsil eder.

İletişim sırasındaki birçok söz veya eylem, bireylerin bu olumlu veya olumsuz yüzlerini tehdit edebilir. Bu tür eylemler literatürde “Yüz Tehdit Eden Eylemler” (Face-Threatening Acts) olarak adlandırılır. İnsanların iletişim sürecinde bu sosyal imajlarını (yüzlerini) koruma çabaları, onların dilsel tercihlerini şekillendirmekte ve bu bağlamda kibarlık stratejileri hem bireysel hem de toplumsal ilişkilerin sağlıklı biçimde sürdürülmesine hizmet etmektedir.

2.2. Brown ve Levinson’ın Dört Ana Kibarlık Stratejisi

Brown ve Levinson (1987), Yüz Tehdit Eden Eylemler’in potansiyel olumsuz etkilerini azaltmak veya ortadan kaldırmak için konuşmacıların kullanabileceği dört ana strateji önermiştir. Strateji seçimi, Yüz Tehdit Eden Eylemler’in ağırlığına; sosyal mesafe, göreceli güç ve dayatma derecesi gibi sosyolojik faktörlere bağlıdır.



2.2.1. Doğrudan Stratejiler (Bald On-Record)

Doğrudan kibarlık stratejileri, yüz tehdit eden eylemin herhangi bir yumuşatma veya kibarlık ifadesi kullanılmadan en açık, doğrudan ve belirsizliğe yer bırakmayacak şekilde yapılmasıdır. Genellikle aciliyet durumlarında (Dikkat et!) konuşmacının dinleyici üzerinde belirgin bir gücü olduğunda (Kapıyı kapat!) veya verimliliğin kibarlıktan daha önemli olduğu anlarda kullanılır.

2.2.2. Olumlu Kibarlık Stratejileri (Positive Politeness)

Olumlu kibarlık stratejileri, dinleyicinin olumlu yüzüne yöneliktir. Konuşmacı, dinleyici ile ortak bir zeminde olduğunu, aynı grubun üyesi olduklarını ve ortak ilgi alanlarına sahip olduklarını vurgulayarak dayanışma kurar. Empati, dostluk, onaylama, iltifat etme, ortak deneyimlere gönderme yapma ve şakalaşma gibi eylemler bu stratejiye örnektir.



ÖRNEK |

“Canım, bana bir bardak su verebilir misin?”, “Saç kesimin çok güzel. Nerede kestirdin?”

2.2.3. Olumsuz Kibarlık Stratejileri (Negative Politeness)

Olumsuz kibarlık stratejileri, dinleyicinin olumsuz yüzünü yani eylem özgürlüğünü korumaya yöneliktir. Konuşmacı, dinleyiciye dayatmada bulunmaktan kaçındığını ve onun kişisel alanına saygı duyduğunu gösterir. Rica etme, izin isteme, özür dileme, dolaylı ifadeler kullanma (Affedersiniz, kalemini ödünç alabilir miyim?) ve ricayı küçümseme bu stratejinin tipik mekanizmalarıdır.

2.2.4. Dolaylı Stratejiler (Off-Record)

Dolaylı stratejilerde, yüz tehdit eden eylem doğrudan ifade edilmeyip imalar, mecazlar, deyimler, kültürel referanslar veya belirsiz bir dil kullanılarak sezdirilir. Bu strateji, konuşmacının eylemin sorumluluğundan kaçınmasına olanak tanır.



ÖRNEK |

“Burası da biraz serinmiş.” (Isıtıcıyı açma veya pencereyi kapama ricasını ima eder.)

2.3. Kibarlık Kuramının Türkçe Bağlamı ve Ders Kitaplarındaki Yansıması

Brown ve Levinson'ın kuramı Batı merkezli eleştirilere konu olsa da farklı kültürlerde ve özellikle Asya bağlamında da geçerliliği gösterilmiştir (Almoaily, 2018; Kiyama, 2012). Bu nedenle söz konusu kuram, TYMM bağlamında Türkçe ders kitaplarının incelenmesi için işlevsel bir çerçeve sunmaktadır. Türkçe bağlamında kibarlık, kalıplaşmış ifadeler (lütfen, teşekkür ederim, rica ederim, özür dilerim), hitap biçimleri, atasözleri, deyimler ve kültürel değerler aracılığıyla dile yansımaktadır (Zeyrek, 2008; Onursal Ayırır, 2020). Ayrıca tanışma, selamlaşma, taziye, tebrik ve temenni gibi kültürel kalıplar (Göz & Arıcı, 2024), kibarlığın öğretim sürecinde işlevselleşmektedir.

Alan yazınında, ders kitaplarında özellikle olumlu kibarlık stratejilerinin baskın olduğu, doğrudan stratejilerin öğretim amaçlı yoğun biçimde kullanıldığı, olumsuz ve dolaylı stratejilerin ise daha sınırlı düzeyde temsil edildiği belirtilmektedir (Mete & Dağ, 2019; Supriatna vd., 2023). Bunun yanında, Karagöz-Hacivat diyalogları, atasözleri gibi kültürel öğeler, öğrencilerin kibarlık stratejilerini içselleştirmelerinde işlevsel bir rol oynamaktadır (Hirik, 2023). Hacivat'ın nazik ve ölçülü üslubu ile Karagöz'ün doğrudan ve samimi, bazen yüz tehdit edici ifadeleri bu dört ana stratejinin günlük iletişimdeki tezahürlerini somutlaştırmak için zengin bir potansiyel sunabilir. Bu çalışma, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında hazırlanan ortaokul 5. sınıf Türkçe 1. ve 2. ders kitaplarında "kibarlık" kavramının hangi bağlamlarda ve hangi stratejilerle ele alındığını dil ve içerik olarak incelenmeyi ve uygulama örneği sunmayı amaçlamaktadır.

Çalışmanın alt problemleri şunlardır:

1. İncelenen ders kitaplarında dört ana kibarlık stratejilerinin (Doğrudan, Olumlu Kibarlık, Olumsuz Kibarlık, Dolaylı) kullanımı nasıldır?
2. Mevcut ders kitabı içerikleri, TYMM'nin "bilgiden beceriye" vurgusu doğrultusunda kibarlık stratejilerinin uygulanmasına yönelik nasıl örnekler sunmaktadır?

öntem

3.1. Araştırma Modeli

Bu çalışma, TYMM kapsamında hazırlanan ortaokul 5. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki kibarlık stratejilerinin incelenmesini amaçlamaktadır. Araştırmada nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Araştırmada, belirli bir olgunun kendi doğal bağlamında bütüncül ve derinlemesine incelenmesine olanak tanıyan durum deseni benimsenmiştir (Yin, 2014). Durum çalışması, belirli bir olgunun kendi bağlamı içinde bütüncül ve derinlemesine incelenmesine olanak tanıyan bir yaklaşımdır (Bektaş vd., 2023). Bu desen, incelenen ders kitaplarının kendi bütünlüğü içinde ve TYMM vizyonu gibi bağlamsal ilişkileriyle birlikte ele alınmasına olanak tanımıştır.



3.2. Veri Toplama Aracı

Çalışmanın veri toplama aracı olarak doküman kullanılmıştır. Doküman, mevcut yazılı veya görsel materyallerin sistematik biçimde analiz edilmesine olanak tanıyan bir veri toplama tekniğidir (Bowen, 2009). Doküman, mevcut yazılı, görsel ve dijital materyallerin sistematik biçimde incelenmesini sağlayan bir veri toplama aracıdır (Bektaş, Şahin vd., 2023). Bu çalışmada kullanılan dokümanlar şunlardır:

- ⑥ *Ortaokul 5. Sınıf Türkçe 1. ve 2. Ders Kitapları*: MEB onaylı, 2024-2025 eğitim öğretim yılında kullanılmaya başlanan ders kitapları.
- ⑥ *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli*: Değerler eğitimi ve iletişim becerileri açısından ders kitaplarının temel aldığı model.

3.3. Veri Toplama Süreci

Veriler sistematik bir süreç izlenerek toplanmıştır:

1. *Dokümanların Seçimi*: Çalışmaya konu olan ders kitapları güncel ve tüm ülkede geçerli olmaları nedeniyle seçilmiştir.
2. *Kodlama Kriterlerinin Belirlenmesi*: Brown ve Levinson'ın (1987) Kibarlık Kuramı'ndaki dört strateji (doğrudan, olumlu, olumsuz, dolaylı) temel alınmıştır.
3. *Kodlama Süreci*: Kitaplardaki metinler, görseller ve etkinlikler satır satır incelenmiş, her kibarlık stratejisine uygun ifadeler işaretlenmiştir.
4. *Verilerin Düzenlenmesi*: Kodlanan veriler, her strateji başlığı altında tematik olarak sınıflandırılmıştır.

3.4. Verilerin Analizi

Toplanan veriler, içerik analiziyle analiz edilmiştir (Krippendorff, 2018). Analiz süreci şu aşamalardan oluşmuştur:

1. *Veri Okuma*: Tüm metinler ayrıntılı biçimde okunmuştur.
2. *Kodlama*: Metinler, Brown ve Levinson'un dört stratejisi temel alınarak kodlanmıştır.
3. *Temaların Belirlenmesi*: Kodlanan ifadeler, ilgili kibarlık stratejileri altında gruplandırılmıştır.
4. *Yorumlama*: Bulgular, kibarlık stratejilerinin kitaplarda nasıl olduğunu ortaya koyacak şekilde yorumlanmıştır.

3.4. Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın geçerlik ve güvenirliliğini artırmak amacıyla, veri toplama sürecinde şeffaflık ve doğruluk ilkelerine büyük önem verilmiştir.

Araştırmada geçerlik ve güvenirliliği sağlamak amacıyla şu adımlar atılmıştır:

- ⊙ **Uzman Görüşü:** Kodlama sürecinin doğruluğunu değerlendirmek için alan uzmanlarının görüşüne başvurulmuştur.
- ⊙ **Veri Çeşitlendirme:** Ders kitaplarındaki veriler, Brown ve Levinson'un dört stratejisiyle karşılaştırılmıştır.
- ⊙ **Kodlayıcı Güvenirliliği:** Kodlamalar iki araştırmacı tarafından yapılmış ve alanda uzman bir kişiye kontrol ettirilmiştir.

3.5. Etik İlkeler

Çalışma sürecinde bilimsel etik ilkelerine uyulmuştur. Kullanılan materyaller kamuya açık ve telif hakları ihlal etmeyecek nitelikte kaynaklardır. Tüm aşamalar şeffaf biçimde yürütülmüş ve raporlanmıştır.

4. Bulgular

Bu bölümde, TYMM kapsamında hazırlanan ortaokul 5. sınıf Türkçe 1. ve 2. ders kitaplarının, Brown ve Levinson'ın (1987) Kibarlık Kuramı çerçevesinde analizinden elde edilen bulgular sunulmaktadır.

Kibarlık Stratejileri	Frekans (f)	Yüzde (%)
Doğrudan	6	12
Olumlu	17	34
Olumsuz	12	24
Dolaylı	15	30

Tablo 1. Ortaokul 5. sınıf Türkçe 1. ve 2. Ders Kitaplarında Kibarlık Stratejilerinin Dağılımı

Tablo 1, incelendiğinde ders kitaplarında dört ana kibarlık stratejisinin tamamına rastlanmış olmakla birlikte, stratejilerin kullanım sıklığı ve bağlamları açısından belirgin bir dengesizlik gözlemlenmiştir.

- ⊙ **Doğrudan Stratejiler:** Doğrudan kibarlık stratejilerinin ortaokul 5. sınıf Türkçe 1. ve 2. ders kitaplarında 6 defa ve %12 oranında kullanıldığı tespit edilmiştir. Bu stratejiler, özellikle etkinlik yönergelerinde "Okuyunuz.", "Yazınız.", "Cevaplayınız." ve bilgi verici metinlerde yoğun olarak kullanılmaktadır. Bu stratejilere, diğerlerine kıyasla daha sınırlı düzeyde yer verildiği görülmüştür. Bu kullanım, öğretimsel verimlilik ve netlik gerekliliğinden kaynaklanmaktadır. Bununla birlikte, kişilerarası diyaloglarda bu stratejinin genellikle sosyal olarak kabul edilemez bir iletişim tarzını temsil etmek için çoğunlukla mizahi veya eleştirel bir unsur olarak kullanıldığı tespit edilmiştir.

- ⑥ *Olumlu Kibarlık Stratejileri:* Olumlu kibarlık stratejilerinin ortaokul 5. sınıf Türkçe 1. ve 2. ders kitaplarında 17 defa ve %34 oranında kullanıldığı tespit edilmiştir. Bu stratejilerin ders kitaplarında en baskın ve çeşitlilik gösteren strateji grubu olduğu görülmektedir. Empati kurma (Nasılsın, iyi misin?), iş birliği vurgusu (Birlikte yapalım.), iltifat etme (Harika bir fikir!), teşekkür ve tebrik ifadeleri, metinler ve diyaloglar aracılığıyla sıklıkla modellenmektedir. Bu durum, öğrencilerin olumlu yüz ihtiyaçlarını (beğenilme, onaylanma) desteklemeye yönelik bir eğilimi yansıtmaktadır.
- ⑥ *Olumsuz Kibarlık Stratejileri:* Olumsuz kibarlık stratejilerinin ortaokul 5. sınıf Türkçe 1. ve 2. ders kitaplarında 12 defa ve %24 oranında kullanıldığı tespit edilmiştir. "İsterseniz yazınız.", "Lütfen pencereyi kapatabilir misiniz?", "Affedersiniz, bir şey sorabilir miyim?" gibi ifadeler, bireyin özerkliğine saygı duyulduğunu göstermekle birlikte özür dileme, rica etme ve izin isteme gibi davranışların daha karmaşık kullanımlarına yeterince rastlanmamıştır.
- ⑥ *Dolaylı Stratejiler:* Doğrudan kibarlık stratejilerinin ortaokul 5. sınıf Türkçe 1. ve 2. ders kitaplarında 15 defa ve %30 oranında kullanıldığı tespit edilmiştir. İncelenen kitaplarda olumlu stratejilerden sonra en fazla karşılaşılan strateji grubu dolaylı stratejiler olmuştur. Bu stratejiler, temel olarak atasözleri, deyimler (Komşusu açken tok yatan bizden değildir.) ve bazı edebi metinlerdeki imalar "Ne kadar da soğuk olmuş hava!" (Pencereyi kapama ricası olarak) aracılığıyla sınırlı bir şekilde temsil edilmektedir.

5. Tartışma

Bu çalışmanın bulguları, TYMM kapsamında hazırlanan 5. sınıf Türkçe ders kitaplarında "kibarlık" değerinin Brown ve Levinson'ın (1987) kibarlık kuramı çerçevesinde önemli ölçüde temsil edildiğini ancak stratejilerin dağılımı ve pedagojik işleniş açısından bazı kritik noktaların tartışmaya açık olduğunu ortaya koymaktadır.

Kibarlık ifadelerinin ders kitaplarında yer alması, öğrencilerin güzel davranışlar kazanmasında anlamlı bir rol oynamakta ve kazanımların gerçek hayata uygulanabilirliğini desteklemektedir (Mete & Dağ, 2019). Bulgular, dört ana kibarlık stratejisinin (doğrudan, olumlu, olumsuz, dolaylı) metinler ve etkinlikler aracılığıyla ders kitaplarında anlamlı bir şekilde temsil edildiğini ortaya koymuştur. Bu durum, küresel kabul görmüş teorik bir çerçevenin (Brown & Levinson, 1987) Türkiye'ye özgü bir eğitim modeli ve müfredatında da geçerli olduğunu ve aktif olarak kullanıldığını göstermektedir.

Çalışmanın bulguları ders kitaplarında olumlu, dolaylı ve doğrudan kibarlık stratejilerinin baskın olduğunu göstermektedir. Olumlu kibarlık stratejilerinin yoğunluğu, öğrenciler arasında empati, iş birliği ve dostluk gibi sosyal becerilerin geliştirilmesi açısından olumlu karşılanabilir ve bu durum, kibarlığın sosyal ilişkilerdeki birleştirici işlevine (Holmes, 1995) dair vurgularla örtüşmektedir. Dolaylı stratejilerin fazlalığı ise öğrencilerin çıkarımsal anlama, mecaz ve ima yoluyla iletişim kurma gibi üst düzey dil ve pragmatik becerilerinin gelişimini sınırlandırmaktadır. Bu bulgu, Kasper ve Rose'un (2002) dil öğreniminde pragmatik yeterliliğin gelişimi için dolaylı stratejilerin kritik önemine ilişkin vurgularını destekler niteliktedir. Alan yazınındaki ders kitabı incelemeleriyle (Baki, 2019; Suluk & Yıldırım, 2025)

benzer olarak ders kitaplarında özellikle empati ve dayanışmayı teşvik eden olumlu kibarlık stratejilerinin öne çıktığı gözlenmiştir. Bu bulgu, TYMM'nin toplumsal uyum ve millî-manevi değerlerle harmanlanmış bireyler yetiştirme hedefiyle de tutarlılık göstermektedir. Doğrudan stratejilerin sıklığı ise, öğretimsel yönergelerin ve bilgi aktarımının doğası gereği kısmen kaçınılmazdır.

Olumsuz kibarlık stratejilerinin sınırlı düzeyde temsil edilmesi önemli bir eksiklik. Olumsuz kibarlık stratejilerinin (rica etme, izin isteme, özür dileme) yetersiz işlenmesi, öğrencilerin bireysel özerkliğe saygı, sınırları koruma ve daha resmi iletişim ortamlarında nasıl davranacaklarına dair beceriler edinmelerini kısıtlayabilir. Kibarlık stratejilerinin ders kitaplarındaki dağılımı, öğrencileri daha çok samimi ve yakın ilişkilerdeki iletişime hazırlarken daha karmaşık ve farklı sosyal hiyerarşileri içeren durumlarda yetersiz kalmalarına neden olabilir.

Türkçe ders kitaplarındaki kibarlık ifadeleri kalıp sözler, selamlaşmalar, temenniler ve tebrikler yoluyla öğrencilerin iletişim ve sosyal becerilerini geliştirmekte, toplumsal sorumluluk bilincini pekiştirmektedir (Göz & Arıcı, 2024). Ancak bu çalışmada kibarlık stratejilerinin bazı bölümlerde yüzeysel işlenmesi ve öğrencileri gerçek yaşam senaryolarında aktif iletişime teşvik edecek etkileşimli uygulama fırsatlarının sınırlı olduğu görülmektedir. Çalışmanın bulguları, ders kitaplarının kibarlık stratejilerini tanıtmak ve modellemek konusunda değerli bir kaynak olduğunu göstermekle birlikte, önemli bir eksiğe işaret etmektedir. Kitaplar, stratejilerin "bilgiden beceriye" dönüşmesini sağlayacak, öğrencilerin bu stratejileri aktif olarak deneyimleyecekleri, prova edecekleri ve içselleştirecekleri etkileşimli ve uygulamalı etkinlikler (rol yapma, senaryo tabanlı çalışmalar, karmaşık sosyal durum analizleri) bakımından yetersiz kalmaktadır. Mevcut ders kitabı içeriği öğrencileri çoğunlukla pasif bir bilgi alıcısı konumunda bırakmakta, öğrenilen teorik bilginin günlük yaşamda kullanılabilir bir beceriye dönüşmesini güçleştirmektedir. Bu durum, TYMM'nin bilgiden beceriye geçiş hedefi önünde bir engel olarak değerlendirilebilir.

Çalışmanın odak noktası olan Karagöz ile Hacivat kibarlık eğitimi açısından son derece değerli ve TYMM'nin bilgiden beceriye geçiş hedefiyle uyumlu bir model sunmaktadır. Bu karakterler Brown ve Levinson'ın kuramındaki karmaşık stratejileri, iki ikonik karakter üzerinden somutlaştırarak 5. sınıf öğrencilerinin bilişsel düzeyine uygun hale getirmektedir.

Karagöz: Ne diye bağırsın Hacivat, oltamı sallıyordum, balıklar kaçtı! (Doğrudan strateji)

Hacivat: Aman Karagözüm, gönül koyma. Halini hatırını sorayım dedim. Denizin huzuru seni dinç etmiştir, diye düşündüm. (Olumlu strateji)

Karagöz: Denizin huzuru var ama karnım aç. "Aç ayı oynamaz." demişler, midem kazındı. (Dolaylı strateji)

Hacivat: O hâlde, istersen birlikte balık tutalım. Sen oltayı at, ben de ağı çekerim. Sonra yakaladığımızı paylaşırız. (Olumsuz strateji)



Bu dramatize edilmiş karşıtlık, öğrencilere soyut kibarlık kuralları yerine, dilsel seçimlerin somut sosyal sonuçlarını (Hacivat'ın uyum sağlaması, Karagöz'ün çatışma yaratması) gösterir. Bu, öğrencilerin edim bilimsel farkındalıklarını geliştirir ve dili bir sosyal etkileşim aracı olarak işlevsel bir şekilde kavramalarını sağlar. Dilekçi (2022), inceledikleri ders kitabının tiyatro metinleri ve etkinliklerinde Hacivat-Karagöz'ün yer aldığını, bu karakterlerin doğrudan saygı ve kibarlık ifadelerini modellemek için kullanıldığını vurgulamaktadır. Ayrıca bu kültürel mirasın kullanılması, değerler eğitimi anlamı bir bağlama oturtmakta ve kültürel kimlik aktarımına hizmet etmektedir.

Bu çalışmanın bulguları mevcut alan yazınıyla (Mete & Dağ, 2019; Göz & Arıcı, 2024) uyumludur ve TYMM'nin hedefleri doğrultusunda, ders kitaplarının içerik tasarımının değerleri yalnızca "anlatılan" değil, "yaşantıya dönüştürülen" bir öğrenme süreci olarak kurgulanması gerektiğini açıkça ortaya koymaktadır. Hacivat ve Karagöz gibi kültürel olarak zengin unsurların bu süreçte daha etkin kullanımı kibarlık eğitiminin etkililiğini ve kalıcılığını artırabileceği düşünülmektedir.

6. Sonuç ve Öneriler

6.1.Sonuç

Bu çalışma, TYMM kapsamında hazırlanan ortaokul 5. sınıf Türkçe ders kitaplarının "kibarlık" değerini, Brown ve Levinson'ın (1987) Kibarlık Kuramı çerçevesinde nasıl temsil ettiğini inceleyerek hem mevcut durumu ortaya koymuş hem de pedagojik iyileştirmelere yönelik çıkarımlarda bulunmuştur.

İncelenen ders kitaplarında, dört ana kibarlık stratejisinin (Doğrudan, Olumlu Kibarlık, Olumsuz Kibarlık, Dolaylı) tamamına yer verilmekle birlikte, stratejilerin dağılımında belirgin bir dengesizlik bulunmaktadır. Olumlu kibarlık stratejileri (empati, iş birliği, iltifat), üst düzey çıkarımsal düşünmeyi gerektiren dolaylı stratejiler ile öğretimsel yönergelerde sıklıkla kullanılan doğrudan stratejiler baskınken; bireysel özerkliğe saygıyı vurgulayan olumsuz kibarlık oldukça sınırlı düzeyde temsil edilmektedir. Ders kitaplarında kibarlık stratejilerinin çoğunlukla metin düzeyinde sunulduğu ancak öğrencilerin bu stratejileri aktif olarak deneyimleyecekleri ve içselleştirecekleri etkileşimli, uygulamalı ve senaryo tabanlı etkinliklerden yoksun olduğu görülmektedir. Bu durum, öğrencilerin edindikleri teorik bilgiyi davranışa dönüştürmelerinin önünde bir engel teşkil etmektedir. Öğrenciler "neyin" kibar olduğunu öğrenmekte ancak bu bilgiyi gerçek yaşam benzeri bağlamlarda "nasıl" uygulayacaklarına dair yeterli pratik yapma fırsatı bulamamaktadır. Bu durum, TYMM'nin bilgidен beceriye geçiş noktasında mevcut içeriklerin geliştirilmeye açık olduğuna işaret etmektedir.

TYMM'nin değer aktarımı hedefleriyle kitaplarda kullanılan kibarlık stratejileri kısmen örtüşmekte ancak özellikle günlük yaşama aktarılabilirlik açısından daha fazla etkileşimli, senaryo tabanlı ve öğrenci merkezli etkinliklerin geliştirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Özellikle Karagöz ile Hacivat, kibarlık eğitimi açısından son derece değerli bir pedagojik modele sahiptir. Hacivat karakteri olumlu kibarlık stratejilerini, Karagöz karakteri ise sosyal olarak kabul edilemez iletişimi modelleyen doğrudan stratejileri somutlaştırmaktadır.

Bu karşılıklı üzerinden öğrencilere kibarlığın ne olduğu ve olmadığına dair net, akılda kalıcı ve kültürel bağlamla desteklenmiş bir öğrenme deneyimi sunmaktadır. Hacivat ve Karagöz gibi kültürel mirasımızın önemli unsurlarının etkileşimli ve eğlenceli öğrenme süreçlerine dâhil edilmesi bu açığı kapatmada ve bilgiden beceriye geçişi sağlamada önemli bir rol oynayabilir.

6.2. Öneriler

TYMM'nin bilgiden beceriye geçiş hedefi doğrultusunda değerler eğitimi vizyonunun başarıya ulaşması, kibarlık gibi temel iletişim becerilerinin yalnızca metinlerde "anlatılan" bir konu olmaktan çıkarılıp öğrencilerin aktif olarak "deneyimlediği" ve "içselleştirdiği" bir sürece dönüştürülmesine bağlıdır. Bu dönüşüm sürecine katkı sağlamak amacıyla şu önerilerde bulunulmuştur:

1. Ders kitaplarında olumlu kibarlık, dolaylı ve doğrudan stratejilerin yanı sıra özellikle görece ihmal edilen olumsuz kibarlık stratejileri daha sistematik ve kapsamlı bir şekilde ele alan metin ve etkinliklere yer verilmelidir.
2. Hacivat ve Karagöz gibi geleneksel tipler, yalnızca okuma metni olarak değil dört kibarlık stratejisinin tümünü modelleyecek şekilde aktif bir öğretim aracına dönüştürülmelidir. Bu tiplerin farklı sosyal senaryolardaki (birinden bir şey isteme, özür dileme, fikir ayrılığını kibarca ifade etme) diyaloglarını içeren çizgi romanlar, kısa oyunlar ve dijital içerikler geliştirilerek ders materyallerine entegre edilmelidir.
3. Öğrencilerin teorik bilgiyi beceriye dönüştürmesini sağlamak için drama, senaryo tamamlama gibi etkileşimli yöntemlere daha fazla yer verilmelidir. Bu etkinlikler, öğrencilerin gerçek yaşama yakın bağlamlarda strateji seçimlerinin sonuçlarını deneyimlemelerine olanak tanımalıdır.
4. İleride yapılacak çalışmalarda farklı sınıf düzeyleri ve farklı derslerde kibarlık stratejilerinin nasıl temsil edildiği karşılaştırmalı olarak incelenmelidir.

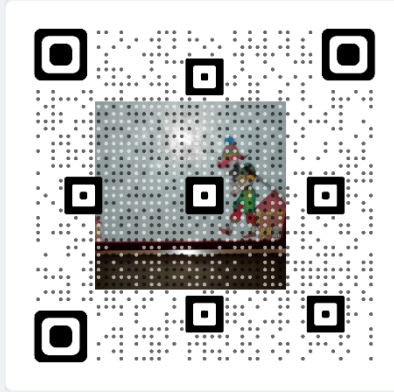


KAYNAKÇA

- Almoaily, M. (2018). Politeness in Arabic culture: A sociolinguistic study. *Journal of Pragmatics*, 134, 1–12.
- Baki, Y. (2019). Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin değer aktarımı açısından incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 17(37), 109-146.
- Bektaş, O., & Karaca, M. (2023). Nitel veri analizi. Oktay Bektaş ve Tuğrul Gökmen Şahin (Ed.), *Nitel Araştırma Süreci ve Uygulamaları* içinde s. 309-314. Asos Yayınları.
- Bektaş, O., Şahin, T. G., & Şen, M. (2023). Doküman. Oktay Bektaş ve Tuğrul Gökmen Şahin (Ed.), *Nitel Araştırma Süreci ve Uygulamaları* içinde s. 243-254. Asos Yayınları.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40.
- Brown, P., & Levinson, S. C. (1987). *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge University Press.
- Bursalı, O. (2017). *Osmanlı'da adab-ı muaşeret*. Kapı Yayınları.
- Dilekçi, A. (2022). Türkçe Ders Kitaplarındaki Tiyatro Metinlerinin Değerler Aktarımı Bakımından İncelenmesi. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23(1), 44-58. <https://doi.org/10.17679/inuefd.1024499>
- Dönmezbilek, M. (2019). Osmanlı'da nezaket ve toplumsal ilişkiler. *Türk Kültürü İncelemeleri Dergisi*, 41, 45–68.
- Goffman, E. (1967). *Interaction ritual: Essays on face-to-face behavior*. Anchor Books.
- Göz, R., & Arıcı, A. F. (2024). Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin nezaket işlevi taşıyan kalıp ifadeler açısından incelenmesi. *Rumeli Eğitim Araştırmaları Dergisi*, (5), 1–16.
- Grice, H. P. (1975). Logic and conversation. In P. Cole & L. Morgan (Eds.), *Syntax and semantics, vol. 3, speech acts* (pp. 41–58). Academic Press.
- Hirik, S. (2023). Türkçede nezaket ve yüz tehdit eden eylemler. *Akademik Dil ve Edebiyat Dergisi*, 7(1), 600–627.
- Holmes, J. (1995). *Women, men and politeness*. Longman.
- Kasper, G., & Rose, K. R. (2002). *Pragmatic development in a second language*. Oxford: Blackwell.
- Keser, B. M. (2018). Nezaket, nezaket teorileri ve Türkçede kullanılan nezaket kavramları. *TÜRÜK Uluslararası Dil Edebiyat ve Halk Bilimi Araştırmaları Dergisi*, (15), 127-138.
- Kiyama, S. (2012). Politeness strategies in Japanese: A pragmatic perspective. *Journal of Pragmatics*, 44, 145–163.

KAYNAKÇA

- Krippendorff, K. (2018). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Thousand Oaks: Sage.
- MEB. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Mete, F., & Dağ, M. (2019). 5. sınıf Türkçe ders kitabında saygı ifade kalıpları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 17(38), 333–355.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks: Sage.
- Onursal-Ayırır, A. (2020). Dilbilimsel nezaket: Söz edimlerinde kibarlık stratejileri. *Edimbilim içinde* (ss. 185-234). Grafiker Yayınları.
- Suluk, B., & Yıldırım, O. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne göre hazırlanan ders kitaplarındaki değerlerin gelişimsel dönemler açısından incelenmesi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 8(1), 157-177.
- Supriatna, N., Muhria, L., & Gusmayanti, A. S. (2023). The Politeness Strategies in Directives Speech Acts Found in Daily Conversations among Students. *Jurnal Praktik Baik Pembelajaran Sekolah dan Pesantren*, 2(01), 11-19.
- Yin, R. K. (2014). *Case Study Research Design and Methods* (5th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage. 282 pages.
- Zeyrek, D. (2008). Politeness in Turkish and its linguistic manifestations: A socio-cultural perspective. In *Linguistic politeness across boundaries* (pp. 43-74). John Benjamins Publishing Company.



XVII.ULUSLARARASI
DÜNYA DİLİ
TÜRKÇE
SEMPOZYUMU

Demet **SANCI UZUN**^{**}, Dilara **KARABAĞ**^{***}, Kaan Can **KEÇELİ**^{****}

Ders Kitaplarında Masalların Kullanımı ve Dijital Hikâye Yöntemiyle Hazırlanan Masal Etkinliklerinin Öğrencilerin Türkçe Dersi Tutumlarına Etkisi*

Özet

Masallar en eski dönemlerden beri eğitim aracı olarak kullanılan edebî türlerdir. Kültürün, değerlerin aktarımını sağlayan, bireyi sosyal, ruhsal, zihinsel, bilişsel açılardan geliştirerek kişilik oluşumuna katkıda bulunan masalların eğitim ortamlarında kullanımı kaçınılmazdır. İnsan yetiştirme süreci olarak nitelendirilebilecek eğitim, bireyin geliştirilmesi sürecinde her türlü yönetime, tekniğe, materyale başvurmak zorundadır. Hem çağın gerektirdiği evrensel niteliklerle donanmış hem ulusal bütünlüğünü koruyacak kültürel kodlara sahip bireyler yetiştirmek için geleneksel unsurlar ile modern unsurların uygun biçimde birleştirilmesi, milli değerlerin teknolojik materyallerle sunulması öğrencilerin dikkatini çekebilir. Bu noktada geleneğin temsilcisi olan masallarla yeniliğin temsilcisi olan dijital öyküleri birleştirerek eğitim ortamlarında kullanmak olumlu sonuçlar doğurabilir. Alan yazında masalların ve dijital öykülerin eğitim ortamlarında kullanımına yönelik olumlu tespitleri olan çalışmalar bulunmaktadır. Ancak ders kitaplarındaki masal metinleri öğrencilere diğer okuma metinleri gibi yazılı olarak sunulmaktadır. Bu çalışma kapsamında masalların ders kitaplarında kullanımı incelenmiş; ders kitaplarındaki masal metinleri yapay zekâ araçları kullanılarak dijital hikâyelere dönüştürülmüş, görsel ve işitsel öğelerle öğrencilerin dikkatine sunulmuştur. Dijital hikâye tekniğiyle oluşturulan masal videolarıyla ilgili teknolojik, etkileşimsel, işbirlikli etkinlikler tasarlanarak öğrenimin etkili ve kalıcı olması sağlanmaya çalışılmıştır. Ders kitaplarında masalların kullanımını tespit etmek ve dijital hikâye yöntemiyle hazırlanan masal etkinliklerinin öğrencilerin Türkçe dersi tutumlarına etkisini incelemek amacıyla gerçekleştirilen çalışmada nitel ve nicel yöntemler kullanılmıştır. Ders kitaplarının incelenmesi aşamasında nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizine, dijital hikâye yöntemiyle hazırlanan etkinliklerin öğrencilerin Türkçe dersi tutumlarına etkisinin tespit edilmesi aşamasında ön test-son test deneysel modele baş vurulmuştur. Çalışma grubu Rize'nin Çayeli ilçesinde bulunan okullardan basit seçkisiz örneklem yöntemiyle belirlenmiştir. Araştırmanın nitel verileri Türkçe, Masal ve Destanlarımız ders kitapları aracılığıyla elde edilmiş ve içerik analizi ile incelenmiştir. Nicel verileri Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği ile elde edilerek, verilerin betimsel analizi için SPSS paket programı kullanılmıştır.

* Bu çalışma 2209A öğrenci projeleri kapsamında TÜBİTAK tarafından desteklenen "Ders Kitaplarında Masalların Kullanımı ve Dijital Hikâye Yöntemiyle Hazırlanan Masal Etkinliklerinin Öğrencilerin Türkçe Dersi Tutumlarına Etkisi" adlı projeden üretilmiştir.

** Dr. Öğr. Üyesi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, ORCID: 0000-0003-1854-5765, demet.sanciuzun@erdogan.edu.tr

*** Öğrenci, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, dilara_karabag21@erdogan.edu.tr

**** Öğrenci, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, kaancan_keceli21@erdogan.edu.tr



İncelenen Türkçe ders kitaplarında masal metinlerine yeterince yer verilmediği, mevcut olan çok az sayıdaki masalın genel olarak okuma metni, bazılarının ise dinleme metni olarak sunulduğu görülmüştür. Hazırlanan dijital hikâyelerin ve etkinliklerin öğrencilerin Türkçe dersi tutumlarını olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir.



**ANAHTAR
KELİMELER**

Masal, Dijital hikâye, Yapay zekâ, İşbirlikli öğrenme, Türkçe eğitimi.

The Use of Fairy Tales in Textbooks and the Effect of Fairy Tale Activities Prepared with the Digital Story Method on Students' Attitudes towards Turkish Course

Abstract

Fairy tales are literary genres that have been used as educational tools since ancient times. It is inevitable to use fairy tales in educational environments, as they enable the transfer of culture and values and contribute to personality formation by developing the individual socially, spiritually, mentally and cognitively. Education, which can be described as the process of raising people, must use all kinds of methods, techniques and materials in the process of creating the desired individual. Indeed, the survival of states that cannot raise generations that will achieve their goals is in danger. In order to raise individuals who are equipped with the universal qualities required by the age and who possess cultural codes that will protect national integrity, it should be aimed to combine traditional and modern elements appropriately and to attract the attention of students by presenting national values with technological materials. At this point, combining fairy tales, which represent tradition, with digital stories, which represent innovation, and using them in educational environments can produce positive results. There are studies in the literature that have positive findings regarding the use of fairy tales and digital stories in educational environments. However, the fairy tale texts in the textbooks continue to be presented to students in written form like other reading texts. In this study, the use of fairy tales in textbooks was examined; fairy tale texts in textbooks were transformed into digital stories using artificial intelligence tools and presented to students with visual and auditory elements. Technological, interactive and collaborative activities were designed to ensure that learning was effective and permanent by using fairy tale videos created with digital storytelling techniques. Qualitative and quantitative methods were used in the study to determine the use of fairy tales in textbooks and to examine the effects of fairy tale activities prepared with the digital story method on students' attitudes towards Turkish language lessons. During the examination of the textbooks, document analysis, which is one of the qualitative research methods, and a pre-test-post-test experimental model were used to determine the effects of activities prepared with the digital story method on students' attitudes towards the Turkish course. The study group was determined by simple random sampling method from schools in Çayeli district of Rize. The qualitative data of the research were obtained through Turkish, Fairy Tales and Epics textbooks and examined through content analysis. Quantitative data were obtained using the attitude scale towards the Turkish course, and SPSS package program was used for descriptive analysis of the data.

It was observed that fairy tale texts were not included sufficiently in the textbooks examined, and the few fairy tales that existed were generally presented as reading texts, while some were presented as listening texts. It has been determined that the prepared digital stories and activities have a positive effect on students' attitudes towards Turkish language lessons.



KEYWORDS

Fairy tale, Digital story, Artificial intelligence, Cooperative learning, Turkish education.

Giriş

Yaşam boyu öğrenmenin araçlarından biri edebiyat; edebiyatın çok eski dönemlerden beri eğitim aracı olarak kullanılan türü de sözlü kültürün bir parçası olan masallardır. Hayal gücünü geliştiren ve ders verme amacı taşıyan masallar; halkın yarattığı, hayale dayanan, çoğunlukla insanların, hayvanların, cadı, cin, dev, peri gibi varlıkların yaşadığı olağanüstü olayları anlatan (TDK, 2024), genelde döşeme denen bir tekerlemeyle başlayan bir tür halk öyküsüdür.

Çocuklar biyolojik ve zihinsel yönden dil öğrenmeye yatkındırlar, dil yetisi ile donanmış olarak doğarlar. Ancak bu yetinin kullanımı ve dil becerisinin gelişimi formal ve/veya informal eğitim ile mümkündür. Her durumda eğitim aracı olarak kullanılacak edebî metinler bilişsel, psikolojik ve sosyal gelişimi gerçekleştirecek nitelikte olmalıdır. Ilıcak ve Bal'ın (2019) "Masallar bir toplumun dünyaya bakışının, değerlerinin, kaygılarının, idealleştirdiği insan tipinin yansımalarıdır. İlk örnekleri sözlü kültürde verilmiş, yazılı kültürde ise olgunlaşmış masallar edebiyatta anlatı; sinemada film, iletişimde reklam; psikolojide ise terapidir ve binlerce yıldır değişik formlarda karşımızdadır" ifadeleri masalların bu niteliklere sahip olduğunu gösterir.

İlk insandan beri kavramlaştırma düşünmenin temelidir, kendini sözle ifade eden insan, dil üretimini sürekli devam ettirerek medeniyetleri ve bugünün modern toplumlarını oluşturacak birikimleri meydana getirmiştir. Bu birikimin bir parçası olan masal, kalıplaşmış sözlerle başlayan ve biten bir metinden çok daha fazlasıdır. İnsanın hayat ve tabiat karşısındaki tavrını, duygu, sezgi ve düşüncelerini konu alır; tabiatla mücadeleye başladığı dönemin olağanüstü unsurları ile şekillenir. Dolayısıyla masalarda eski kültürlere, dinlere ve törenlere ait motiflere sıkça rastlanır. Yavuz (2007) masal kültür ilişkisine şu belirlemelerle değinmektedir:

“

“Bir sözlü halk edebiyatı ürünü olan masalların, çocuk eğitimindeki rolü yadsınamaz. Masallar ait oldukları toplumların gelenek, görenek, inançlarını; sosyal, kültürel, ekonomik yapılarını yansıtan, pek çok motiftten oluşurlar. Böyle olunca da insanın serüvenini geçmişten günümüze, günümüzden de geleceğe taşır dururlar. Bu taşıyıcılık işlevi özellikle, sosyolojik ve kültürel açıdan çok önemlidir.”

”

Barındırdıkları millî unsurlar ile kültürün taşıyıcısı olma görevi üstlenen masallar, somutlaştırma yaparak değerleri dinleyiciye açık ve net biçimde iletir böylece soyut kavramları algılama yeteneğinin geliştirilmesini de sağlarlar. Özcan ve Şara (2016) olumsuz bir durumun sonuçlarının kahramanın yaşadıkları üzerinden anlatılmasının çocuklara ahlaki öğütler vermekten daha etkili ve anlaşılır olacağını belirtir. Genellikle toplumsal gerçeklerin aktarıldığı masallar aracılığıyla değer aktarımı kolaylıkla yapılabilen (Andrews, 1994; Arıcı, 2012; Şirin, 1994; Tahiroğlu et al., 2013), yeni kuşaklara toplumsal düzen ile ilgili örtük de olsa bilgi verilmektedir.

Sahip oldukları özelliklerle masallar çocukların hayal gücünü geliştirir, Arslan (2022) “Masalı anlamak için zihinsel çaba harcayan çocuk, masal kahramanlarıyla ilgili hayaller kurarak duygu dünyasını da harekete geçirir. Ayrıca olayların akışı sırasında iyi ile kötü, doğru ile yanlış arasındaki farkları öğrenir.” ifadeleriyle masalın bu işlevini nasıl yerine getirdiğini açıklamaktadır. İyi ile kötü, doğru ile yanlış arasındaki farkı öğretmeleri Türkelî’ne (1994, s. 37) göre masalların asıl işlevidir. Böylece masallar insanı değiştirir, kötü değerlere karşı yabancılaştırır ve iyi değerlerle bütünleştirir.

Masallar çocukları yeni kelime ve ifadelerle karşılaştırarak dil gelişimini sağlar. “Çocuğun anadilini öğrenmesine, dilin inceliğini, zenginliğini, derinliğini kavramasına yardım eder” (Boratav, 1958). Masallar bir edebiyat ürünü olmaları dolayısıyla sanatsal nitelik taşırlar ve dinleyicilerine estetik duyarlılık kazandırır. Henüz okuma yazma bilmeyen çocukların sözlü yolla okul öncesi dönemden itibaren edebî eserlerle karşılaşmalarını sağladığı için okuma kültürü oluşumuna katkıda bulunurlar. Anlatıma dayalı metinlerin esaslı olay içinde yaşatmasıdır. Masallar sayesinde çocuklarda zihinsel ve duygusal aktarım gerçekleşir. “Okuyucu kitapta anlatılan kurmaca dünyaya kendisini kaptırır, bu dünyanın kişilerle özdeşleşir, onların duygu ve düşüncelerini paylaşır, kısaca bu dünyayı gerçekmiş gibi yaşar” (İpşiroğlu, 1996). Çok erken dönemlerden itibaren masallarla karşılaşan çocukların empati becerileri, buna bağlı olarak da iletişim becerileri ve sosyal becerileri gelişir. Bu gelişimler öz yeterlilik ve özgüven duygularının artmasına vesile olur. Masallar, değer eğitiminin önemli materyallerindedir, kurgularında sunulan problemler ve bunların çözümü, çocuklara gerçek yaşamda karşılaştıkları problemlerin çözümünde rehberlik eder, çocukların kişilik gelişimlerini olumlu yönde etkiler (Arıcı, 2009). Masal dinlemek odaklanmayı gerektirdiğinden son dönemlerde sıkça görülen dikkat dağınıklığı sorununu çözmeye yardımcı olabilir.

Son dönemlerde eğitimde öğrencinin merkeze alındığı yaklaşımlar hâkimdir. Bu durum öğrencilerin özgürce kendilerini ifade edebilecekleri, hayal güçlerini ortaya çıkarabilecekleri metinlere duyulan ihtiyacı artırmaktadır. Masallarda olağan dışı unsurların bulunması normal olduğu için sınırlandırılmayan öğrencilerin serbest düşünme becerileri gelişir, inandırma zorunluluğunun olmaması rahatlamalarını sağlar. Sahip olduğu özellikler masalların eğitim ortamlarında kullanılabilirliğini göstermektedir. Yapılan araştırmalarda da masalların eğitim-öğretimde oldukça önemli bir yere sahip olduğu belirtilmektedir (Arıcı ve Bayındır, 2015, Çetinkaya, 2007; Okur, 2003). Masalların eğitim ortamlarında farklı işlevlerle kullanıldığı görülmektedir. Bazı araştırmaların (Şahin, 2011) sonuçlarına göre öğretmenler, masalları ya sınıf disiplinini sağlamak için ya da boş zamanları değerlendirmek amacıyla bir nasihat aracı olarak kullanmaktadır. Bu kullanım masalların değer aktarma işlevlerine dayanmaktadır. Ancak masal anlatımını plansız biçimde, sadece nasihat amacıyla kullanmak bir eksiklik ve masallarla ilgili yeterli bilgiye sahip olmamaktan kaynaklanmaktadır. Çünkü masalların başta değerler eğitimi (sevgi, saygı, iyilik, doğruluk, yardımseverlik vb.) olmak üzere dil ve edebiyat eğitimi, demokrasi ve kadın hakları, estetik yönden gelişim ve sorunlu çocukların eğitilmesine varana kadar pek çok yönden eğitimde kullanılabilirliği ortaya konmuştur (Bennett 1995; Bilkan, 2001; Bohlin, 2005; Karatay, 2007; Ortner, 2008;

Şahin, 2011). Öğretmenlerin görüşlerine başvuru bir çalışmada (Türkben, 2018) öğretmenler, masalların çocuk dünyasına seslendiğini onların hayal dünyalarını, düşünme ve analiz becerilerini, yaratıcılığını geliştirebileceğini ve sağlıklı kişilik gelişimi sağlayabileceğini belirtmişlerdir. Aynı zamanda öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu masalların ahlaki değerlerin kazandırılmasıyla birlikte sosyal, kültürel ve kişisel gelişimlerinde etkili olabileceğini düşünmektedirler. Şirin (1998), Demiray (1986) ve Kaya (2000) masalların çıkış gayesinin ahlaki değerlerin kazandırılması olduğunu ifade ederken Arıcı (2012) insanları eğitmek ve eğlendirmek gibi iki temel işleve sahip olduklarını belirtmektedir. Oğuzkan (1987) masalların ana dilinin kavratılması ve geliştirilmesinde büyük payı olduğu görüşündedir. Masalların eğitimde kullanımı ile ilgili yukarıda yer verilen bilgiler bu metinlerin çocukların birçok alanda gelişim göstermelerini sağladığını göstermektedir. Mert (2012) çalışmasında bir dilin en doğal biçimini yansıtan masal metinlerinin anadili eğitimi ve öğretimi sürecinde yararlanılması gereken önemli bir yazınsal tür olduğunu, dili ve kurgusu başarılı olan masal metinlerinin Türkçe ders kitaplarında kullanılması gerektiğini dile getirmektedir.

Masalların bütün bu işlevleri göz önünde tutulduğunda çocuklarla buluşturulmalarının önemi de ortaya çıkmaktadır. Bu önemli katkılarına rağmen okullarda eğitim süreçlerinde masallara gösterilen ilgi azdır, ders kitaplarında Türk masallarından örneklere yer verilmeyişi (Mert, 2010) bu ilgisizliğin kanıtlarındandır. Türkçe dersleri evrensel ve millî nitelikler taşıyan masalların kullanılması, gelecek kuşaklara aktarımının sağlanması için uygun derslerdir. Çocukların gelişimini desteklemek amacıyla kullanılacak masalların nitelikleri de önemlidir. Türk edebiyatı ve kültürü *olağanüstü masallar, hayvan masalları, güldürücü masallar, yalanlamalar ve zincirleme masallar, fıkra ve latifeler* (Boratav, 1983) gibi türlerde zengin bir masal hazinesine sahiptir. Okul öncesi dönemden itibaren eğitim ortamlarında Türk masallarının kullanılabilmesi için bu masalların tanınması, incelenmesi, sınıflandırılması ve farklı düzeylere göre uyarlanması lazımdır.

Çalışmanın hedeflerinden biri ders kitaplarını masalların kullanımı açısından değerlendirmektir. Böylece masal metinlerinin diğer metinlere oranı, seçilen masal türleri ve masallarla ilgili etkinlikler değerlendirilerek eksiklikler tespit edilmiş; bu tespit sonucunda eksiklikleri gidermeye yönelik, eğitimsel niteliklere sahip ve öğrencilerin dikkatini çekecek etkinlikler tasarlanmıştır. Masallar sözlü geleneğin ürünleridir, ders kitaplarına alınan masalların sıradan bir okuma metni gibi öğrencilere okutulması yerine öğretmen tarafından eş zamanlı biçimde ya da teknolojik materyallerle desteklenerek anlatılması bu doğaya daha uygundur. Dijital öykü tekniği ile seslendirilen ve görselleştirilen bir masal daha etkili ve dikkat çekici olabilir. Çünkü bu şekilde masal kitaptaki yazılar olmaktan çıkarılarak duyulur, görülür niteliğe kavuşturulmuş olur. Bu durumda daha fazla duyu eğitim sürecine dâhil edildiği için öğrenme ve kalıcılık sağlanabilir. Bulut'a göre (2020) insanlar gördüğü, duyduğu, temas ettiği, tattığı ve kokladığı şeyleri daha hızlı kabul ederler. Cevher ve Ungan da (2021) geleneksel yöntem ve tekniklerin eğitimde yeterli etkiyi yaratmadığı görüşündedir. Masalların öğretime yönelik hazırlanacak dijital öyküler ve teknolojik materyaller çağın gerektirdiği teknolojiyi kullandığı, dijital yerliler olarak nitelendirilen öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik olduğu ve eğitim ilkelerinin öngördüğü çeşitliliği sağlayacağı için öğrenme ortamlarına olumlu etkide bulunabilir. Barrett'e (2006) göre dijital öykü; öğrenci katılımı, öğrenme için yansıtma, proje tabanlı öğrenme ve teknolojinin öğretime etkili bir şekilde entegrasyonu olmak üzere dört öğrenci merkezli öğrenme stratejisinin birleştirilmesini kolaylaştırmıştır. Ayrıca dijital öykünün öğrencilerin derse olan ilgilerini arttırıcı, öğrenmelerini destekleyici, aktif öğrenme ortamı oluşturmada etkili bir araç olduğu görülmektedir (Ceylan ve Birinci, 2013).

Dijital hikâye “anlatma sanatının görüntü, ses, video gibi multimedya araçlarıyla birleştirildiği metinlerdir” (Turgut ve Kışla, 2011). Balaman (2016), dijital öykünün seçilen konu ile ilgili öyküleri yazma, yazılan hikayeyi mikrofon sayesinde kaydetme, görüntüleri oluşturma, yazılıma ses ve görüntüleri ekleme, eklenen görüntüleri sesle birleştirme, yazılım uygunsuz herhangi bir efekt verme ve çalışmayı video formatına çevirme adımlarını içerdiğini belirtir. Araştırma kapsamında ders kitaplarında bulunan masallar dijital öykü biçiminde öğrencilere sunulmuştur. Masal metinleri seslendirilmiş, masalın içeriğine uygun görüntüler oluşturulmuş, görüntüler ses kayıtlarıyla birleştirilmiş, yazılımın sunduğu imkânlar ölçüsünde efektler eklenerek videolar oluşturulmuştur. Teknolojik materyallere yönelik ilgileri çeşitli çalışmalarla kanıtlanmış olan çocukların dijital öykülere de kayıtsız kalmayacakları düşünülerek, öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarında olumlu etki sağlaması beklenmiştir.

Literatür incelendiğinde dijital öykülemelerin Windows Movie Maker, iMovie ve Windows Photo Story 3 gibi masaüstü bilgisayar yazılımları ile oluşturulduğu görülmektedir (Barrett, 2009; Doğan, 2007; Hung vd., 2012; Lasica, 2006; Sadik, 2008; Wang ve Zhan, 2010; Xu vd., 2011; Yang & Wu, 2012. Akt. Demir, 2019). Çalışma kapsamında dijital öyküler yapay zekâ programları aracılığıyla oluşturulmuştur. Sadece filmlerde görülebilen ve çeşitli bilim-kurgu romanlarında karşılaşılan sahnelerin birçoğunu hayata geçirmeyi başaran yapay zekâ son dönemlerin en önemli teknolojik aracıdır (Arslan, 2020). Yapay zekâ teknolojileri, çoklu bir ortamda (multimedya) istenildiği zaman ulaşılabilen dijital öykünün öğretim ortamlarında daha sık kullanılmasına imkân sağlayabilir.

Değişen dünya ve meydana gelen teknolojik gelişmeler, çocuk gelişimine katkıları ve eğitimsel işlevleri nedeniyle her dönemde eğitim ortamlarında kullanılan masalların öğrenciye sunumunda güncellemeler yapmayı gerektirmektedir. Teknolojik materyallerle donanmış bir dünyaya doğan yeni nesillere değişmeyen kültür ve değer aktarımını yapmak; Türkçe dersine ilgi ve tutumlarını olumlu yöne kanalize etmek onların araçlarını kullanmakla mümkün olacaktır. Araştırmanın; eğitimsel işlevleri kanıtlanmış olan masallarla ilgili olması, bu masalların ve masal etkinliklerinin öğrencilere teknolojik materyallerle sunulması, çalışma kapsamında oluşturulacak dijital hikâyeler ve etkinliklerin sosyal medya aracılığıyla paydaşların kullanımına sunulacak olması çalışmanın önemini ve özgün değerini oluşturmaktadır. Bu çalışmada Türkçe dersi ile Masal ve Destanlarımız seçmeli derslerinde okutulan ders kitapları incelenerek masalların kitaplardaki durumu tespit edilmiş, yazılı olarak sunulan masallar dijital hikâyelere dönüştürülerek çeşitli etkinlikler ile öğrencilere sunulmuştur. Etkinlikler etkileşimsel, işbirlikçi öğrenme yaklaşımlarına uygun, farklı duylara hitap eden niteliklerde planlanarak derslerde öğrencilerin aktif katılımları sağlanmıştır. Bu doğrultuda araştırmanın amacı ders kitaplarında masalların kullanımı ve dijital hikâye yöntemiyle hazırlanan masal etkinliklerinin öğrencilerin Türkçe dersi tutumlarına etkisini incelemektir. Araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Türkçe ile Masal ve Destanlarımız ders kitaplarında masalların kullanımı nasıldır?
2. Dijital öykü yöntemiyle hazırlanan masal etkinliklerinin öğrencilerin Türkçe dersi tutumlarına etkisi var mıdır?



1. Yöntem

Bu bölümde; araştırmanın modeline, evren ve örnekleme, veri toplama araçlarına, verilerin toplanmasına ve verilerin analizine değinilmiştir.

1.1. Araştırmanın Modeli

Ders kitaplarında masalların kullanımını tespit etmek ve dijital hikâye yöntemiyle hazırlanan masal etkinliklerinin öğrencilerin Türkçe dersi tutumlarına etkisini incelemek amacıyla gerçekleştirilecek çalışmada nitel ve nicel yöntemlere baş vurulmuştur. Ders kitaplarının incelenmesi aşamasında nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi, dijital hikâye yöntemiyle hazırlanan etkinliklerin öğrencilerin tutumlarına etkisinin tesit edilmesi için ön test-son test deneysel model kullanılmıştır.

1.2. Çalışma Grubu/Araştırma Nesnesi

Araştırmanın nicel kısmı için çalışma grubu Rize'nin Çayeli ilçesinde bulunan okullardan basit seçkisiz örneklem yöntemiyle belirlenmiştir. Araştırmanın nitel kısmı için Rize'nin Çayeli ilçesinde bulunan okullarda ders aracı olarak kullanılan Türkçe ve Masal ve Destanlarımız ders kitapları incelenmiştir. Kitaplarla ilgili bilgi Tablo 1'de sunulmuştur:

Kıtap Adı	Yayın Yılı	Yazar/Editör Adı	Yayın Yeri	Yayın Evi
Türkçe 5. Sınıf Ders Kitabı	2024	Yusuf Uyar, İsmail Yavuz Öztürk, Bilal Şimşek, Gülbike Yıldırım.	Ankara	MEB Yay.
Türkçe 6. Sınıf Ders Kitabı	2024	Gülay Yıldırım Şen	Ankara	Yıldırım Yay.
Türkçe 7. Sınıf Ders Kitabı	2023	Kadir Duru, Murat Pastutmaz	Ankara	MEB Yay.
Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 8. Sınıf Ders Kitabı	2021	Hilal Eselioğlu, Sıdıka Set, Ayşe Yücel	Ankara	MEB Yay.
masal ve destanlarımız 1	2024	Zehra Çiçek, Oktay Olgun, Ezgi Şahin	Ankara	MEB Yay.
masal ve destanlarımız 2	2024	Zehra Çiçek, Oktay Olgun, Muammer Kartal	Ankara	MEB Yay.

Tablo 1. İnceleme nesnesi

1.3. Veri Toplama Aracı

Çalışmanın ikinci aşamasında dijital hikâye tekniği ile hazırlanan etkinliklerin öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarına etkisi "Türkçe Dersi Tutum Ölçeği" ile tespit edilmiştir.

1.4. Verilerin Toplanması

Doküman analizi yoluyla toplanacak verileri danışman ve araştırmacılar ders kitaplarını ayrı ayrı inceleyip ardından elde edilen verileri karşılaştırarak oluşturmuş böylece veri güvenilirliği sağlanmaya çalışılmıştır. Deneysel çalışmanın verileri gerekli izinler alındıktan sonra araştırmacılar tarafından bizzat toplanmıştır. Basit seçkisiz yöntemle belirlenen çalışma grubunun ön test ile Türkçe dersi tutumları tespit edilmiş, 4 hafta boyunca dijital hikâye yöntemiyle hazırlanan masal etkinlikleri sunulmuş, son test uygulanarak tutumları tekrar ölçülmüştür. Yapay zekâ aracılığıyla oluşturulan dijital hikâyeler ve masallarla ilgili hazırlanan etkinliklerin yer aldığı planlar youtube aracılığıyla paylaşılmıştır. Aşağıda bu paylaşımların bağlantı adresleri bulunmaktadır.

1. <https://youtu.be/yLNdlbvdETU?si=F9CoUEaRK-aYLjZf>
2. https://youtu.be/ZuX_qzww0o4?si=1gLy1WUnqK5vJxUP
3. <https://youtu.be/udS8A7DiETs?si=v-MI4faxUChyhmc>
4. <https://youtu.be/ZYeyc-cK6to?si=6-TGDUYbkVn2Y9US>

1.5. Verilerin Analizi

Doküman incelemesi ile elde edilen veriler, içerik analizi ile tespit edilmiştir. Ders kitapları masalların kullanımı açısından incelenmiş, masal metinleri ve etkinliklerle ilgili elde edilen bulgular sınıflandırılarak temalar ve kategoriler oluşturulmuştur.

Çalışmanın deneysel aşamasında kullanılan tutum ölçeği ile ilgili verilerinin analizinde betimsel istatistikten faydalanılmış; veriler, SPSS (Statistical Package For Social Sciences) paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarında uygulama öncesi ve sonrası ortaya çıkan değişimler bağımlı örneklem için t-testi yapılarak belirlenmiştir.

2. Bulgular

Bu bölümde masalların ders kitaplarındaki durumlarının incelenmesi ve yapay zekâ ile hazırlanan dijital masalların ve etkinliklerin öğrencilerin Türkçe dersi tutumlarına etkisi ile ilgili bulgular yer almaktadır.



2.1. Ders Kitaplarında Masalların Kullanım Durumlarıyla İlgili Bulgular

Türkçe ve Destan ve Masallarımız ders kitaplarının incelenmesi sonucu elde edilen bulgular Tablo 2 ile sunulmuştur:

Sınıf Düzeyi	Metin Sayısı	Öyküleyici Metin Sayısı	Masal Sayısı	Menşei		Metin Türü	
				Türk	Yabancı	Okuma	Dinleme
5	30	14	1	1		1	
6	40	20	1	1			1
7	40	21	2	2		1	1
8	40	18	-	-	-	-	-
Toplam	150	73	4	4		2	2

Tablo 2. Ders kitaplarının masallar açısından durumu

5. sınıf ders kitabında 6 tema bulunmakta, her temada 3, toplamda 18 okuma metni; 6 dinleme/izleme metni ve 6 serbest okuma metni yer almaktadır. 5. sınıf düzeyinde masal metnine kitapta okuma keyfi bölümünde yer verilmiştir. Diğer metinlerin etkinlik kısımlarında 2 masala ve bir fabla rastlanmaktadır.

6, 7 ve 8. sınıf ders kitaplarında 8 tema bulunmakta, her temada 3, toplamda 24 okuma metni; 8 dinleme/izleme metni ve 8 serbest okuma metni yer almaktadır.

6. sınıf düzeyinde masala dinleme metni olarak yer verilmiştir. 7. sınıf ders kitabında 1 masal okuma, 1 masal dinleme metni olarak verilmiştir. 8. sınıf düzeyinde masal bulunmamaktadır.

Genel olarak kitaplarda masal türüne yer verilmediği, okuma ve dinleme metni olarak kullanıldığı görülmektedir. Kitaplarda bulunan toplam dört masal da Türk masalıdır.

Aşağıdaki Tablo 3'te Masal ve Destanlarımız 1-2 kitaplarının masalların durumu açısından incelenmesi sonucu elde edilen veriler sunulmuştur:

Masal ve Destanlarımız	Metin Sayısı	Destan Sayısı	Masal Sayısı	Menşei		Metin Türü	
				Türk	Yabancı	Okuma	Dinleme
1	15	10	5	5		5	5
2	12	8	4	3	1	3	4
Toplam	27	18	9	8	1	8	9

Tablo 3. Masal ve Destanlarımız 1-2 ders kitaplarının masallar açısından durumu

Her iki kitapta da masallar hem okuma hem dinleme metni olarak sunulmuştur. İkinci kitapta bulunan "Ayağına Diken Batan Karga" masalını karekod okutarak dijital öykü şeklinde izleme seçeneği de sunulmuştur. "Altın Balta" masalının ise sadece dinlenmesi istenmiştir. İki kitapta toplam dokuz masal bulunmaktadır. Bu sayı kitaptaki metinlerin üçte birine teka-bül etmektedir. Aşağıdaki Tablo 4'te kitaplardaki masallarla ilgili etkinliklerin sınıf düzeyi, öğrenme alanı, öğrenme süreci, bilişsel düzeyi ve tür özellikleriyle ilgili veriler sunulmuştur:

Sınıf Düzeyi	5	6	7	8	Seçmeli 1	Seçmeli 2
Etkinlik Sayısı	5	15	20		52	61
Öğrenme Alanı	Dinleme	1	1		5	4
	Konuşma	3	2		8	8
	Okuma	5	10	15	35	42
	Yazma	1	2		4	7
Eğitim Süreci	Metin Öncesi	2	4		6	5
	Metin Sırası	1	1	2	5	4
	Metin Sonrası	4	12	14	41	52
Bloom Taksonomisi	Hatırlama	3	5		11	10
	Anlama	2	5		19	19
	Uygulama	3	5	4	14	14
	Çözümleme	2	2	4	3	6
	Değerlendirme		2		1	1
	Yaratma		1	2	4	11
Etkinlik Türü	Soru Cevap	1	5	9	25	20
	Araştırma		2	2	1	2
	Eşleştirme		2	2	1	3
	Boşluk Doldurma	1		1	4	3
	Karşılaştırma			1	1	5
	Tamamlama		1		1	1
	Tahmin Etme	2		1	2	
	Drama				2	2
	Eğitsel Oyun		1			3
	Sunum Yapma		2	1	1	3
	Tartışma		1	1	1	1
	Altı Şapkalı Düşünme				1	2
	Çizim				3	2
	Okuma				6	
	Yazma				3	3
	Pano Oluşturma					1
	Slogan Yazma	1	1	2		1

Tablo 4. Masallarla ilgili etkinliklerin durumu

Türkçe ders kitapları açısından masallarla ilgili en fazla etkinliğe (20) 7. sınıf düzeyinde; en az etkinliğe (5) ise 5. sınıf düzeyinde yer verilmiştir. Masal ve Destanlarımız 1, 2 kitapları nicelik açısından (52, 61) Türkçe ders kitaplarına göre zengin bir içerik sunmaktadır. Tabloya göre etkinliklerin ilgili olduğu öğrenme alanı her kitap ve sınıf seviyesinde en çok okuma becerisine yöneliktir. 5. sınıf ders kitabı hariç bütün kitaplar diğer öğrenme alanlarına yönelik etkinlikler de içermektedir. Bütün kitaplarda ve sınıf düzeylerinde etkinliklerin öğretim süreci açısından genel olarak (beşinci sınıf 4, altıncı sınıf 12, yedinci sınıf 14, birinci seçmeli

41, ikinci seçmeli 52) metin sonrasında bulunduğu görülmektedir. 5. sınıf ders kitabı hariç bütün kitaplarda metin öncesi ve metin sırası süreçlerde az da olsa etkinlik tasarlanmış olduğu görülmektedir. Ders kitaplarında etkinlikler bilişsel açıdan en çok anlama (beşinci sınıf -, altıncı sınıf 2, yedinci sınıf 5, birinci seçmeli 19, ikinci seçmeli 19) ve uygulama (beşinci sınıf 3, altıncı sınıf 5, yedinci sınıf 4, birinci seçmeli 14, ikinci seçmeli 14); en az değerlendirme düzeylerinde hazırlanmıştır.

Bütün ders kitapları ve sınıf düzeylerinde en fazla kullanılan etkinlik türü soru cevaptır. Toplamda 17 farklı etkinlik türü tespit edilmiştir. Bu etkinliklerden 11'ine Türkçe ders kitaplarında da rastlanmaktadır, 6 etkinlik (drama, altı şapkalı düşünme, çizim, okuma, yazma, pano oluşturma, çağrışım haritası) sadece seçmeli ders kitaplarında bulunmaktadır. Bu verilere göre nicelik gibi nitelik açısından da seçmeli derslere ait kitaplar daha zengin bir içerik sunmaktadır.

2.2. Dijital Öykü Yöntemiyle Hazırlanan Masal Etkinliklerinin Öğrencilerin Türkçe Dersi Tutumlarına Etkisi

Bu bölümde, öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarında uygulama öncesi ve sonrası ortaya çıkan değişimleri belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımlı örneklem için t-testi sonuçları sunulmuştur.

Analiz sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

	Ort.	N	SS	t	sd	p
Ön Test	3,2558	32	,45394	-1,159	31	,255
Son Test	3,3831	32	,45152			

Tablo 5. Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarına ilişkin yapılan t-testi sonuçları

Tablo 5 incelendiğinde, öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum puanlarının uygulama öncesi ($\bar{X} = 3,26$, $SS = 0,45$) ile uygulama sonrası ($\bar{X} = 3,38$, $SS = 0,45$) arasında bir artış olduğu görülmektedir. Ancak, bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t = -1,159$, $p > 0,05$). Bu sonuç, yapılan uygulamanın öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarında bir yükseliş oluşturduğu ancak bu farkın anlamlı bir değişikliğe yol açmadığını göstermiştir.

3. Sonuç ve Tartışma

Araştırma sonucunda genel olarak kitaplarda masal türüne yer verilmediği tespit edilmiştir. Güney'e (1974) göre de Türk masallarının eğitici yönünden yeterli ölçüde yararlanılmamakta, okuma kitaplarının çoğunda Türk masallarından bir örnek bile verilmemektedir. Özler (2006) ve Çevik (2008) de çalışmalarında ders kitaplarında masallara yeterince yer verilmediğini tespit etmişlerdir. Araştırmacıların bulguları masal kullanımını önerse de aradan geçen yıllara rağmen ders kitaplarında bir fark olmadığı görülmektedir. Masal ve Destanlarımız 1, 2 seçmeli dersi bu açığı kapatmaya aday bir ders olmasına rağmen okullarda bu derslerin nasıl okutulduğu önemlidir. Bu derslerin nasıl okutulduğunu araştırmak da başka bir çalışmanın konusu olabilir.

Ders kitaplarında masalların ya okuma ya da dinleme metni olarak; seçmeli ders kitaplarında ise hem okuma hem dinleme metni olarak kullanıldığı görülmektedir. Seçmeli ders kitaplarından ikincisinde "Ayağına Diken Batan Karga" masalı karekod aracılığıyla dijital öykü şeklinde izleme seçeneği de sunulmuştur. Kitaplarda bulunan toplam dört masal da Türk masalıdır.

Türkçe ders kitapları açısından masallarla ilgili en fazla etkinliğe 7. sınıf düzeyinde; en az etkinliğe ise 5. sınıf düzeyinde yer verilmektedir. Masal ve Destanlarımız 1, 2 kitapları nicelik açısından (52, 61 etkinlik sayısı ile) zengin bir içerik sunmaktadır. Etkinlikler genel olarak okuma öğrenme alanına yönelik olarak hazırlanmıştır. Diğer öğrenme alanlarına yönelik etkinlik sayısı azdır. Bütün kitaplarda ve sınıf düzeylerinde öğretim süreci açısından etkinliklerin genel olarak metin sonrasında bulunduğu görülmektedir. Metin öncesi ve metin sırası süreçlerle ilgili etkinlik sayısı azdır. Kitapların tamamında etkinlikler bilişsel açıdan en çok anlama ve uygulama; en az değerlendirme düzeylerinde hazırlanmıştır. Farklı bilişsel düzeyleri geliştirmeye yönelik etkinlik sayısı azdır.

Bütün ders kitapları ve sınıf düzeylerinde en fazla kullanılan etkinlik türü soru cevaptır. Toplamda 17 farklı etkinlik türü tespit edilmiştir. Bu etkinliklerden 11'ine Türkçe ders kitaplarında da rastlanmaktadır, 6 etkinlik (drama, altı şapkalı düşünme, çizim, okuma, yazma, pano oluşturma, çağrışım haritası) sadece seçmeli ders kitaplarında bulunmaktadır. Nicelik gibi nitelik açısından da seçmeli derslere ait kitaplar daha zengin bir içerik sunmaktadır. Arıcı (2016) masal seçimine ve etkinlik tasarımına dikkat edilmezse künt/tek yönlü öğrenme tehlikesinin ortaya çıkacağını belirtmektedir. Bu açıdan ders kitaplarının olumsuz niteliklere sahip olduğu söylenebilir.

Masal ve etkinliklerin öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarında az da olsa fark oluşturduğu, ancak istatistiksel açıdan bu farkın anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Oysa Arıcı (2016) çalışmasında masalların ders içi etkinliklerle (drama, yaratıcı yazma) kullanıldığında öğrencilerin anlamlandırma ve motivasyonuna olumlu etki edeceğini belirtmiştir. Öztürk ve Kardaş (2023) aktif öğrenme tekniklerinin (grup çalışmaları, proje tabanlı etkinlikler, drama, tartışma) Türkçe derslerinde öğrenci başarısını ve derse ilişkin olumlu tutumu artırdığını dile getirmektedir. Balta (2024) çalışmasında son yıllarda Türkçe derslerinde aktif öğrenme temalı çalışmaların sayısının arttığını, çalışmalarda öğrenci başarısı, motivasyon ve eleştirel düşünme üzerinde olumlu etkilerin sıkça raporlanmış olduğunu tespit etmiştir. Bununla birlikte uygulamada öğretmen yeterliliği, kaynak/süre eksikliği ve ölçme yaklaşımlarındaki tutarsızlıkları problem olarak belirtmiştir. Yapılan çalışmada benzer nedenlerle anlamlı sonuçta ulaşılamamış olabilir.

Öneriler:

Ders kitaplarında masallara daha fazla yer verilmeli, kitaplara alınacak masalların öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinışsel becerilerine uygun olmasına dikkat edilmelidir.

Okul öncesi dönemden itibaren eğitim ortamlarında Türk masallarının kullanılabilmesi için bu masallar incelenmeli, konu, içerik öğeleri vb. açılardan sınıflandırılmalı ve farklı düzeylere göre uyarlanmalıdır.

Ders kitaplarına alınacak metinler gibi etkinlikler de öğrenme alanları, bilişsel düzey, eğitim süreci ve etkinlik türü açısından öğrenci merkezli yaklaşımla tasarlanmalıdır.

Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarını izlemek ve eksiklerini gidermek için araçların değerlendirme süreçleri daha geniş çapta kullanılmalıdır.

Tutum ölçekleri yanında farklı yöntemlerle öğrenci görüşleri alınarak dijital öykülerin ve etkinliklerin etkililiği ölçülebilir.

KAYNAKÇA

- Andrews, S. V. (1994). Teaching kids to care: Exploring values through literature and nquiry, *Terre Haute, EDINFO Press*. (ERIC Document Reproduction, No. ED 372414).
- Arıcı, A. F. (2009). Masalların çocuk edebiyatında kullanımı. *Çocuk-Çocuk Dergisi*, (87). s. 36-79.
- Arıcı, A. F. (2016). Estetik değer oluşturmada masalların rolü: Türk masalları örneği. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2).s. 1017-1035. <https://doi.org/10.17556/jef.92998>
- Arıcı, A. F. ve Bayındır, N. (2015). Masalların öğretim aracı olarak kullanılması üzerine bir araştırma. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*. (15), 106.
- Arslan, Y. (2022). *MEB Anadolu masalları okul öncesi kitap serisinin masal anlatıcılığı ve değerler eğitimi açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış,yüksek lisans tezi).Ankara Üniversitesi.
- Arslan, K. (2017). Eğitimde yapay zekâ ve uygulamaları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 71-88.
- Balaman, F. (2016). Dijital öykülemenin üniversite öğrencilerinin demokratik değer yargılarına etkisi: Mustafa kemal üniversitesi örneği. *Current Research in Education*, 2(1), 42-52. Erişim adresi: https://aizonia.com/uploads/__dokuman/cre-articles/21/balaman.pdf
- Balta, E. E. (2024). Türkçe derslerinde aktif öğrenme: ilgili çalışmaların betimsel içerik analizi. *Alanyazın*, 5(2), 212-223. <https://doi.org/10.59320/alanyazin.1463298>
- Barrett, H. (2005). Researching and evaluating digital storytelling as a deep learning tool. <http://electronicportfolios.org/portfolios/SITESTorytelling2006.pdf> adresinden 17.11.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Boratav, P. N. (1958). *Zaman zaman içinde: Tekerlemeler, masallar*. Remzi Kitabevi.
- Bulut, M. (2020). Atasözlerinde deyim aktarması. *Uluslararası Beşeri Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 6(14), 750-777. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/826846>
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., Karadeniz, Ş., ve Çakmak, E. K. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*.
- Cevher, T. Y. ve Urgan, S. (2021). Öge gösterim kuramına dayalı kavram öğretiminin ortaokul 7. Sınıf öğrencilerinin Türkçe dersindeki başarılarına etkisi. *Rumelide Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (23), 30-48. doi: <https://doi.org/10.29000/rumelide.948286>
- Ceylan, B., ve Birinci, G. (2013). Teknopedagojik eğitimde çokluortam uygulamaları. Işıl Kabakçı Yurdakul (Ed.), *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı içinde* (s. 146-155). Anı Yayıncılık.
- Çetinkaya, Z. (2007). *Masalların Türkçe Öğretimindeki Yeri ve Önemi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İzmir.
- Çevik, M. (2008) Türkiye’de Batı Masalları ve Çocuklarımız. *Gazi Türkiyat Dergisi*. (3). s. 115-130.
- Demir Atalay, T. (2015). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde Safahat’tan hareketle atasözü öğretimi. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (11), 191-206. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/715433>
- Ermekbaeva, N (2014). *Halk masallarının çocuk eğitimindeki yeri*. (Yüksek lisans) Ardahan Üniversitesi.

KAYNAKÇA

- Güney, E. C. (1974). Folklor ve eğitim. I. uluslararası türk folklor semineri bildirileri (ss. 21-22). Kültür Bakanlığı Mifad Yayınları.
- Ilıcak, N. G., ve Bal, F. (2019). Masal terapinin anaokulu öğrencilerinin sosyal iletişim becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 517-533.
- İpşiroğlu, Z. (1996). *Eğitimde yeni arayışlar*. Adam Yay.
- Karatay, H. (2007). Dil edinimi ve değer öğretimi süresince masalın önemi ve işlevi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, (3). 463-475.
- Mert, E. L. (2012). Anadili eğitimi - öğretimi sürecinde çocuk yazını ürünlerinden yararlanma ve masal türüne yönelik bazı belirlemeler. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(31), 1-12.
- Mert L. E. (2010). İlköğretim Türkçe ders ve çalışma kitaplarında kullanılan atasözü ve deyimlere yönelik bir sözcük çalışması. L. Uzun ve Ü. Bozkurt (Ed.). *Türkçe Öğretiminde Güncel Tartışmalar*. (ss. 113-122). Ankara Üniversitesi TÖMER Yayınları.
- Okur, A. (2003). *Hayvan masallarının anadili öğretiminde dil, üslup ve eğitim yönünden yeri ve önemi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özcan, D., ve Şara, P. *Türkçe ders kitaplarında (1-4. sınıf) yer alan masalların öğretim programları ve içerik açısından incelenmesi*.
- Özler, A. (2006). *İlköğretim 3., 4. ve 5. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan hikâye ve masalların eğitimsel işlevleri*. (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Öztürk, S.M. ve Kardaş, M.N. (2023). Türkçe dersini okutan öğretmenlerin okuma alışkanlıkları üzerine bir inceleme. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 276-291. Doi: 10.48066/kusob.1370347
- Sakaoğlu, S. (1999). *Masal araştırmaları*. Akçağ Yayınları.
- Sami, Ş. (1989). *Kâmus-ı Türkî*. Enderun Kitabevi.
- Sever, S. (2003). Çocuk ve edebiyat. Kök Yayıncılık.
- Şahin, M. (2011). Masalların çocuk gelişimine etkilerinin öğretmen görüşleri açısından incelenmesi. *Millî Folklor*, 23(89).
- Şık, S. (2022). *Eğitimde masalın işlevleri ve Judith Malika Liberman'ın masallarına metaforik unsurlar*. (Yüksek lisans tezi). Siirt Üniversitesi.
- Şirin, M. (1994). *Çocuk edebiyatı*. Çocuk Vakfı Yayınları.
- Tahiroğlu, M., Kayabaşı, O. A., ve Kayabaşı, R. G. (2013). *Türk halk masallarının öğrencilerin insani değerlere yönelik tutumlarına etkisi*.
- Turgut, G. ve Kışla, T. (2015). Bilgisayar destekli hikâye anlatımı yöntemi: alanyazın araştırması. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 6(2), 97-121. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/199880>
- Türkben, T. (2018). *Ana dili eğitimi ve öğretimi sürecinde masalların çocuk gelişimine katkılarına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi*.
- Türkeli, Y. (1994). Çocuk ve edebiyatı. Çağdaş Eğitim Aylık Eğitim Dergisi. 203.
- Yavuz, M. H. (2002). *Masallar ve eğitimsel işlevleri*. Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Yıldır, E. (1984). Masallar ve çizgi roman. *Töre*. 13(5).

XVII.ULUSLARARASI
DÜNYA DİLİ
TÜRKÇE
SEMPOZYUMU

Dilan TAPAR*

Maden Adlarının Yer Adları Bilimi Açısından İncelenmesi

Özet

Göçebelikten yerleşik hayata geçen insanoğlu, çeşitli çabalar sonucunda hayatta kalmanın yollarını bulmuştur. Bitkiyle uğraşarak tarımda, hayvan yetiştirerek hayvancılıkta, madenler işleyerek madencilikte ve daha birçok alanda ilerlemeler kaydetmiştir. Söz konusu faaliyetlerden madencilik, Sanayi Devrimi sonrasında hızlı bir ivme kazanarak bir geçim kaynağı olmanın ötesinde birçok alanda (askerî, jeoloji, kimya, coğrafya vs.) önem kazanmıştır. Madencilik gelişim gösterdiği alanlardan biri dilcilik olmuştur. Dilciliğin farklı inceleme alanlarında yer alan madencilik, çalışmada yer adı bilimi (toponimi) açısından incelenmiştir. Yer adı bilimi (toponimi), Ad bilim (Onomastik)'in kapsamı içerisindedir. Ad verme gerekçelerinden biri yer adlarına maden adlarını vermektir. Bu bağlamda yer adı bilimi, ad verme geleneğiyle paralellik göstermektedir. Çalışmada tür itibarıyla metal olan maden adları (altın, demir, gümüş, bakır, tunç ve çelik), Türkiye merkezli yerleşim yerlerinde yer adı bilimi açısından ele alınmıştır. Nitel araştırma olan çalışmada, doküman analizi yönteminden yararlanılmıştır. Türkiye merkezli yerleşim yerlerine ait veriler, İçişleri Bakanlığı'na bağlı "Türkiye Mülki İdare Bölümleri Envanteri" metaverisi esas alınarak değerlendirilmiştir. Çalışmada, maden adları yer adı bilimi açısından Türkiye merkezli yerleşim yerlerinde (1053) ele alınmış olup anlam bilim (semantik) ve dil bilgisi olmak üzere iki başlık altında incelenmiştir. Bu başlıklar arasında dil bilgisi başlığı; müstakil kelime, birleşme ses olayı ve diğer şeklinde ifade edilen eklerin eklenmesiyle meydana gelmiş örnekler olmak üzere üç alt başlıkta incelenmiştir. Maden adları, yer adı bilimi açısından en fazla dil bilgisi ve alt başlığı olan birleştirme ses olayında (746) görülmektedir. Yer adı bilimi açısından incelenen çalışmada, Türkiye merkezli yerleşim yerlerinde maden adlarına büyük ölçüde yer verildiği ve en yaygın yerleşim yeri adının "demir" kelimesinde olduğu tespit edilmiştir.



**ANAHTAR
KELİMELER**

Türk Dili, Madenler, Yer adları bilimi.

* Arş. Gör., Siirt Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Yeni Türk Dili Ana Bilim Dalı, Siirt/Türkiye, e-posta: dilan.tapar@siirt.edu.tr, ORCID: 0000-0001-9910-2872.



Examination Of Mineral Names From The Perspective Of Toponymy

Abstract

Humankind, who transitioned from nomadic to settled life, found ways to survive as a result of various efforts. It has made progress in agriculture by dealing with plants, in animal husbandry by raising animals, in mining by processing minerals, and in many other areas. Among these activities, mining gained rapid momentum after the Industrial Revolution and became important in many fields (military, geology, chemistry, geography, etc.) beyond being a source of income. One of the areas where mining has developed has been linguistics. Mining, which is included in different fields of study in linguistics, was examined in terms of toponymy in the study. The science of place names (toponymy) falls within the scope of Onomastics. One of the reasons for naming places is to give mineral names to them. In this context, toponymy parallels the naming tradition. In this study, the names of minerals that are metal in type (gold, iron, silver, copper, bronze and steel) were discussed in terms of toponymy in settlements centered in Turkey. In the study, which is a qualitative research, document analysis method was used. Data on settlements centered in Türkiye were evaluated based on the metadata of the "Türkiye Civil Administrative Divisions Inventory" affiliated with the Ministry of Interior. In the study, mineral names were discussed in terms of toponymy in Turkey-centered settlements (1053) and examined under two headings: semantics and grammar. Among these headings, the grammar heading was examined under three subheadings: independent words, combination sound events, and examples formed by adding suffixes expressed as other. Mineral names are most commonly seen in the compound phoneme event (746), which has grammar and subheadings, in terms of toponymy. In the study examined in terms of toponymy, it was determined that mineral names were widely used in settlements centered in Turkey and the most common settlement name was the word "iron".



KEYWORDS

Turkish Language, Minerals, Toponymy.



1. Giriş

İnsanlık tarihiyle eş zamanlı gelişim gösteren madencilik, hiç şüphesiz ihtiyaçlar sonucu ortaya çıkan alanların başında gelmektedir. Tarihi çağların adları, insanlık tarihi boyunca büyük öneme sahip madenlerden hareketle verilmiştir. Madenler, geçmişle gelecek arasından bir köprü görevi görerek sürdürülebilir üretime katkı sağlamaktadır. Jeolojiden ekonomiye birçok alanda yer bulan madenlerin öneminin anlaşılacağı alanlardan biri dilcilik sahası olmuştur. Dilcilikte çeşitli yaklaşımlarla ele alınabilen madenler, çalışmada yer adı bilimi (toponimi) yaklaşımıyla mercek altına alınmıştır. Yer adı biliminin temelinde, anlamlandırma ihtiyacının sonucunda ortaya çıkan “adlandırma” gerçeği yatmaktadır. Anlamlandırma ile adlandırma arasında görülen paralellik, çalışmanın konu başlığı olan yer adı bilimiyle de ilişkilidir.

İnsanların ortak paydada buluşabileceği ilk nokta iletişimdir. İletişim, anlamlandırma ihtiyacının bir göstergesidir. İnsanın anlamlandırma çabası kişi, nesne, durum, olay gibi olguların adlandırılması ve tanımlanmasıyla mümkündür. Adlandırmak, “çağırarak veya anmak için bir canlıya, bir yere, bir şeye ad vermek” anlamıyla kısaca “ad vermek” şeklinde tanımlanabilir¹. Adlandırma, insanın çevresinde olup bitenleri ve dünyanın sınırlarını keşfetme kısacası evreni anlama ihtiyacını karşılamada önemlidir. Adlandırma konusu ele alındığında çağrışım kavramı da önem kazanmaktadır. Çağrışım, kavramlar arasındaki ilişkiye dayanmaktadır. Bu bağlamda bir çalışmaya örnek olarak Uçar’ın (2013, s. 2680) “Kavram-Çağrışım-Kelime” Bağlamında Bitki Adlarına Anlam Bilimsel Bir Yaklaşım adlı çalışması örnek verilebilir. Uçar, kavram-çağrışım-kelime bağlamında incelediği bitki adlarının geniş bir çağrışım yelpazesine sahip olduğunu gerçekleştirdiği çalışmayla ortaya koymuştur.

Farklı disiplinlerde de anlam bulan adlandırma, çalışmada dilcilik sahası içerisinde değerlendirilmektedir. Adlandırma (Alm. Benennung, Fr. nomination, İng. naming), “bir nesne ya da varlığa ad verme” olarak tanımlanmaktadır (Vardar, 2002, s. 13). Dil bilim içerisinde Ad bilimin alt alanının karşılığı olmaktadır. Vardar (2002, s. 12), ad bilimi (Alm. Onomasiologie, Fr. onomasiologie, İng. onomasiology), “gösterilenden ya da kavramdan kalkarak anlatımı, gösterilenin bağlandığı gösterenleri inceleyen anlambilimsel araştırma” şeklinde tanımlayarak kavram bilimin yaklaşımına karşıt bir yoldan anlam olgularını incelediğini belirtir. Ad Biliminin (Onomastik) alt alanlarından biri de çalışmanın konusu olan yer adları bilimi (toponimi)dir. Yer adı bilimi, yer belirten özel adları inceleyen özel ad bilimidir (Vardar, 2002, s. 224). İnsanın çevresini anlamlandırma çabasının bir sonucu olarak ortaya çıkan adlandırma ile yer adları bilimi arasında birbirlerine karşı besleyici değer oluşturan yakın bir ilişki vardır. Aksan’ın (2015, s. 101) yer adı biliminin, dünya çapında adbilim çalışmaları arasında en geniş alanı kapsadığı görüşünden de yola çıkarak yer adı biliminin önemine vurgu yaptığı anlaşılmaktadır.

Toponimi bir toplumun kültürünü besleyen ve aktaran bir alan olduğundan, o toplumun kültüründen ayrı düşünülemez. Toponimi, pek çok araştırmacı tarafından sentez bir disiplin olarak kabul edilmektedir (Donado & Reinoso, 2014, s. 1987). Yer adları bilimi, ilgili yerin dil tarihi, tarihi, kültürü, dini, coğrafi özelliği, etnik yapısı, ekonomisi, botanigi, sosyolojik yönü ve benzeri gerek doğal gerek beşerî yönlerden bilgi sağlaması yönüyle önemli ve diğer bilimlere yardımcı bir disiplindir. Yer adları ile ilgili çalışmaların sayısı giderek artmaktadır.

¹ <https://sozluk.gov.tr/> [Erişim Tarihi: 12.02.2024].

Çalışmalara ivme kazandıran bir çalışma da şüphesiz 1984'te (11-13 Eylül) Ankara'da gerçekleştirilen "Türk Yer Adları Sempozyumu" olmuştur. Günümüzde giderek artan çalışmalar, yer adları üzerinde uzun zamandan beri devam eden tasnif çalışmalarını gün yüzüne çıkarmıştır. Alan yazınında Özcan Başkan'ın (1970) köy adlarını sınıflandıran "Türkiye Köy Adları Üzerine Bir Değerlendirme" çalışması, Doğan Aksan'ın (1974) katkılar sunduğu "Anadolu Yer Adları Üzerine En Yeni Araştırmalar" çalışması, Tuncer Gülensoy'un (1998) "Anadolu Yer Adlarına Genel Bir Bakış", Saim Sakaoğlu'nun (2001) "Türk Ad Bilimi I/Giriş", Levent Kurgun'un (2007) "Türk Toponimisi Üzerine Bir İnceleme" ve İbrahim Şahin'in (2015) "Türkiye Yeradbiliminde Leksik-Semantik Sınıflandırma Meselesi" başlıklı çalışması ve benzeri çalışmalar temel tasnif çalışmalarını içermektedir.

Başkan (1970), "Türkiye Köy Adları Üzerine Bir Değerlendirme" çalışmasında yer adlarını tabiata ve fiziksel koşullara dayanan adlar ile insanlara ve topluluklara dayanan adlar olmak üzere her başlığın kendi içerisinde alt başlıklara ayrıldığı iki noktada incelemektedir. Çalışmada beklenen çıktılardan biri köy ve benzeri yerleşim yerlerinde sıklıkla yer alan boy, hanedan, sülale, aşiret gibi adlara insanlara ve topluluklara dayanan adlar başlığı altında yer verilmesidir. Başkan'ın çalışması, Türkiye'de yer adları biliminin gelişimine yönelik birçok araştırmacının temel başvuru kaynaklarından biri olması açısından önem arz etmektedir.

Aksan (1974), "Anadolu Yer Adları Üzerine En Yeni Araştırmalar" çalışmasında adları çevreyle ve bireyle ilgili adlandırmalar olmak üzere iki başlığa ayırmaktadır. Aksan, Başkan'ın tasnifine bazı katkılar sağlayarak yeni bir sınıflandırma gerçekleştirmiştir. Aksan, Başkan'ın "insanlara ve topluluklara dayanan adlar" başlığının altında yer alan fiziksel yaşayışla ilgili yiyecek, içecek, eşya konacak kap, kesici alet, savaş, koşum takımı, kumaş, yapı adları ve hatta vücut kısımları adlarının tümünü "Çevre" kavramı içinde değerlendirir. Gerekçesini söz konusu adlandırmaların hem insanın çevreye başvurmasından hem de anlamsal açıdan kaynaklandığı düşüncesinden yola çıkarak ifade etmektedir.

Gülensoy (1998), "Anadolu Yer Adlarına Genel Bir Bakış" başlıklı çalışmasında adları çevreyle ilgili olarak tabiat ve fizik koşullarına adlar, insanlara ve toplumlara dayanan adlar, Orta Asya'dan getirilen yer adları, Moğolcadan Türkçeye geçen yer adları, Arapça yer adları, Farsça yer adları ve öteki dillerden Türkçeye geçen yer adları olmak üzere altıya ayırmaktadır. Gülensoy, Başkan'ın tasnifinin henüz ham bir çalışma olduğunu bu yüzden üzerinde çalışılması gerektiğine dair düşüncelerini örnekler sunarak belirtmiştir. "Doğrultular" alt başlığında yer alan (ön, orta, ara, karşı, sol) kavramların aynı zamanda "coğrafya", "madenler" başlığında yer alan çelik ve tunç için maden değil bir alaşım, "ağaçlar" alt başlığında yer alan (ceviz, kestane, fıstık, badem, fındık, iğde) adların aynı zamanda çerez adı olduğu ve benzeri tespitlerini ifade etmiştir. Gülensoy, Başkan ile Aksan'ın tasnifleri konusunda Orta Asya'dan Anadolu'ya buradan da Rumeli'ye taşınan adların görülmediğinden yer verilmediğini belirtir.

Kurgun (2007) "Türk Toponimisi Üzerine Bir İnceleme" çalışmasında Türk toponimisi hakkında bilgiler sunarak yapılan tasnifleri değerlendirir ve nihayetinde kendisi bir tasnif sunar. Çalışma detaylı bir sınıflamaya hizmet ettiğinden alan yazında değerlendirilebilecek önemli çalışmalardandır.



Şahin (2015) "Türkiye Yeradbiliminde Leksik-Semantik Sınıflandırma Meselesi" başlıklı çalışmasında insan ve insan faaliyetleriyle coğrafi objeler arasındaki bağı doğrudan yansıtan yeradları, insan ve insan faaliyetleriyle coğrafi objeler arasındaki bağı dolaylı yansıtan yer adları ve anlamı ya da kaynağı tespit edilemeyen yeradları olmak üzere üçe ayırmaktadır. Çalışmasında yer adlarıyla ilgili yapılan leksik-semantik sınıflandırmaları değerlendirerek kendi oluşturduğu tasnifi ele almaktadır. Şahin, tasnifinin genel çerçevesini Sovyet dilciliğinden almıştır ancak Türkiye merkezli çalışmalara uygun olacak şekilde düzenlemiştir.

Yer adları ile ilgili çalışma yapan araştırmacıların tasniflerine bakıldığında bu tasniflerin araştırma sahasına göre değişiklik gösterdiği anlaşılmaktadır. Tasnif çalışmaları, her çalışma türü için bir şablon oluşturarak ilgili çalışmanın yol haritasını çizmektedir. Maden adları araştırmacılar tarafından farklı kategorilerde değerlendirilerek ele alınmıştır (Tablo 1). Ele alınan kategorilere bakıldığında, maden adlarının genellikle çevre temelli adlar olan başlıkta sınıflandırıldığı görülmektedir.

Araştırmacı	Kategori
Başkan (1970)	A. Tabiata ve Fiziksel Koşullara Dayana Adlar 1. Çevreyle İlgili Adlar
Aksan (1974)	A. Çevreyle İlgili Adlar 1. Çevrenin Coğrafi Özellikleri ve Jeolojik Yapısı
Gülensoy (1998)	A. Çevreyle İlgili Olarak Tabiat ve Fizik Koşullarına Dayanan Adlar 1. Çevreyle İlgili Adlar
Şahin (2015)	1. İnsan ve İnsan Faaliyetleriyle Coğrafi Objeler Arasındaki Bağı Doğrudan Yansıtan Yeradları

Tablo 1: Maden Adlarının Araştırmacıların Tasnif Yaklaşımlarına Göre Sınıflandırılması
Kaynak: Aksan (1974), Başkan (1970), Gülensoy (1998) ve Şahin (2015).

Çalışmada söz konusu metalik maden adları, Türkiye'deki yerleşim yerleri bakımından ele alınarak maden adlarının yer adları (toponimi) bakımından önemi istatistiksel veriler dikkate alınarak tespit edilmeye çalışılmıştır.

2. Yöntem

Metalik maden adlarının yer adları bilimi açısından incelendiği çalışmanın araştırma türü nitel bir araştırmadır, çalışma doküman analizi yöntemi ile ele alınmıştır. Metalik maden adları yer adı bilimi (toponimi) açısından ele alınmıştır.

Çalışmada, metalik maden adları Türkiye merkezli yerleşim yerlerinden hareketle fişlenerek ele alınmıştır. Maden adları; anlam bilimi (semantik) ve dil bilgisi olmak üzere iki başlıkta incelenmiştir. Başlıklar arasında önemli bir yere sahip olan dil bilgisi başlığında, yerleşim yerleri açısından maden adları; müstakil kelime, birleşme ses olayı ve diğer adı altında eklerin eklenmesiyle ortaya çıkan örnekler olmak üzere üç alt başlıkta değerlendirilmiştir. Yer adları açısından, maden adları en fazla dil bilgisi alt başlığı ve onun alt başlıklarından olan birleşme ses olayı başlığında tespit edilmiştir.

Metalik maden adlarının Türk dili ve kültür tarihindeki önemini sorgulandığı çalışmada, maden adlarının toponimik adlandırılmasına dair bilgilere ulaşılmıştır. Bu ve benzeri çalışmalar Türk dili, tarihi ve kültürü hakkında sağlayacağı bilgiler açısından önemlidir.

3. Bulgular

Yer adı bilimi (toponimi), Ad bilimin en geniş çapta yer alan alt dalıdır. Çalışmanın bu bölümünde altın, demir, gümüş, bakır, tunç ve çelik kısaca metalik maden adları yer adları bilimi açısından incelenmiştir. Yer adı bilimi açısından incelenen maden adları; anlam bilimi (semantik) ve dil bilgisi olmak üzere iki başlıkta ele alınmıştır. Çalışmada geçen kelimeler, anlam bilimi (semantik) açısından çevreyle ilgili adlar içerisinde yer alan maden adlarını kapsamakta ve daha dar çerçevede metalik maden adlarını içermektedir. Maden adları, İçişleri Bakanlığı'na bağlı *Türkiye Mülki İdare Bölümleri Envanteri* metaverisinden² yola çıkılarak il (81), ilçe (922), mahalle (32.251), köy (18.252), belde (400) ve bağlı (23.809) yerleşim yerleri göz önünde bulundurularak derlenmiştir. Derlenen verilerden hareketle maden adlarının il (3), ilçe (15), mahalle (435), köy (291), belde (9) ve bağlı (300) olmak üzere toplamda bin elli üç (1053) yerleşim yerine and olarak verildiği bilgisine ulaşılmıştır. Maden adları, yer adlarında dil bilgisi yönüyle ele alınmıştır (Tablo 2). Tabloda, maden adlarının yer adlarında nasıl geçtiği ve bu kullanımların dil bilgisi açısından yer aldığı şekli incelenmiştir. Maden adları bazı yerleşim yerlerinde altın (Tunceli-Nazımiye-Bostanlı), demir (Eskişehir-Mihalgazi), gümüş (Denizli-Acıpayam), bakır (Manisa-Kırkağaç), çelik (Ağrı-Taşlıçay-Yardımcılar) vb. şekilde müstakil kelime (18) olarak geçmektedir. Bu ve birkaç örnek dışında kalan bazı örnekler (746) maden adlarının yerleşim yerlerinde birleşme ses olayıyla yer almaktadır. Geriye kalan iki yüz seksen dokuz (289) örnek de çeşitli eklerin eklenmesiyle yer alan örneklerdir. Birleşme ses olayında örnek yerleşim yerleri il düzeyinde Diyarbakır, ilçe düzeyinde Altındağ (Ankara), mahalle düzeyinde Demirbilek (Erzurum-İspir), köy düzeyinde Gümüştepe (Kars-Kağızman), belde düzeyinde Tunçbilek (Kütahya-Tavşanlı), bağlı düzeyinde Çelikbaş (Karabük-Yenice-Bağbaşı) vb. şekillerde görülmektedir.

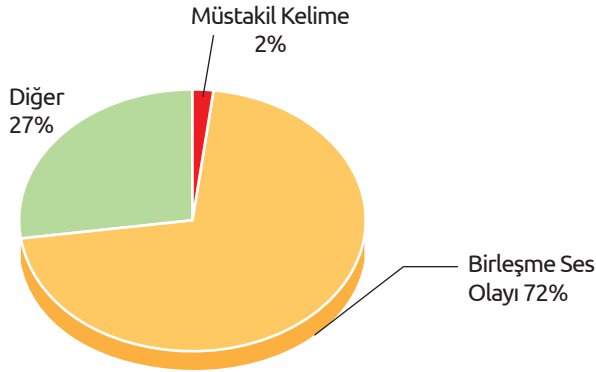
	Müstakil Kelime (18)	Birleşme Ses Olayı (746)
Yerleşim Yerleri (1053)	Altın (Tunceli-Nazımiye-Bostanlı)	Altındağ (Ankara)
	Demir (Eskişehir-Mihalgazi)	Demirbilek (Erzurum-İspir)
	Gümüş (Denizli-Acıpayam)	Gümüştepe (Kars-Kağızman)
	Bakır (Manisa-Kırkağaç)	Diyarbakır
	Çelik (Ağrı-Taşlıçay-Yardımcılar)	Tunçbilek (Kütahya-Tavşanlı) Çelikbaş (Karabük-Yenice-Bağbaşı)
Ekleşme Bilgisi	Altın+Ø	Altındağ+Ø
	Demir+Ø	Demirbilek+Ø
	Gümüş+Ø	Gümüştepe+Ø
	Bakır+Ø	Diyarbakır+Ø
	Çelik+Ø	Tunçbilek+Ø Çelikbaş+Ø

Tablo 2: Maden Adlarının Yer Adlarında Dil Bilgisi Yönüyle İncelenmesi
Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

2 <https://www.e-icisleri.gov.tr/Anasayfa/MulkildariBolumleri.aspx> [Erişim Tarihi: 06.06.2024].

Müstakil kelime örnekleri dışında geçen örneklerin çoğunda birleşme ses olayı görülmektedir. Birleşme ses olayı, yaygın gramer anlayışında "Sözcükte Yapı" başlığı altında "Birleşik Sözcükler" adı altında işlenmektedir. Bu başlık, kelimelerin yapı bakımından türlerinin olduğunu ve birleşik sözcüklerin bazı sebeplere dayanarak bitişik yazıldığını ifade etmesi açısından açıklamaya muhtaçtır. Bu hususta, yapıya ve dil bilgisinin iki unsurundan biri olan kelime ve türleri konusuna dikkat çekilmelidir. Yapı, "herhangi bir dil unsurunu ortaya koyan bütün nitelik ve niceliklerin bir denklemde bir araya gelmesiyle" oluşur. Birtakım kurallar ilişkisinin hiyerarşik bir düzen içinde bir araya gelme işi yapıyı oluşturmaktadır. Dildeki bütün yapılar ekleşme dizisinin karşıtlık düzeninin yapısını gösterir (Turan, 2024). Her dil bilgisi unsurunun yapısı (ses, hece, ek, kelime, tamlama, cümle) kendisine hasır (Topçu, 2020, s. 126). Turan ve Topçu'nun çalışmalarından hareketle yapının, her dil bilgisi unsuru için ayrı olduğunu ve tüm birleşenleriyle bir denkleme sahip olduğu anlaşılmaktadır. O halde kelimenin yapısı, müstakil bir telaffuz şekli ile varlık ve hareket anlamı arasındaki denklemden oluşmaktadır. Kelimenin yapısı basit, türemiş ve birleşik kelime olmaktan uzak olup ancak ismin eksiltisiz şekli ve varlık, fiilin eksiltili şekli ve hareket anlamıyla oluşturduğu yapıdan ibarettir. Bu bağlamda kelimenin yapısının, kendisine has birleşenler ile bir denkleme sahip olduğu ve türlerinin şekil ve anlam yönüyle isim ve fiil olarak ayrıldığı görülmektedir.

Birleşme ses olayının yaygın gramerde ne şekilde ele alındığının ifade edilmesinin ardından birleşme ses olayına geçmek mümkündür. Birleşme, iki kelimenin ulanmasıyla meydana gelen ses olaylarından (karışma, ünlü geçişi ve kaynaşma) biridir. Birleşme ses olayı, üç şartın sonucunda meydana gelmektedir. Şartlar; iki kelime arasında en az bir ses olayı olmalıdır (ulanma, geçişme vb.), kelime şekilce tek bir kelime gibi algılanmalı ve anlamca birleşmeden önceki anlam terk edilip başka bir anlam kazanmalıdır. Kısaca, birleşme ses olayı; ses, şekil ve anlam bakımından birtakım şartlar sonucu oluşmaktadır. Örneğin; keçi boynuzu < keçi boynuzu örneğinde birleşme ses olayı vardır. Kelimede ses itibarıyla ulanma ses olayı, şekil itibarıyla kalıcı bir şekil ve son olarak anlam itibarıyla keçi ve boynuz anlamı dışında farklı bir anlam (bitki adı) yer aldığından birleşme ses olayı görülmektedir (keçi boynuzu < keçi boynuzu < keçi boynuzu). Çalışmada birleşme ses olayının yer aldığı yedi yüz kırk altı (746) örnek fişlenmiştir. Altınboğa (Van-Özalp) yerleşim yerinde altınboğa < altın boğa < altın boğa şeklinde, Demirkent (Artvin-Yusufuli), Gümüşgölcük (Kütahya-Tavşanlı), Bakırçayı (Giresun-Keşap-Erköy), Tunçbilek (Batman-Kozluk-İnişli) ve Çelikkaya (Çorum-Merkez-Eskiköy) gibi yerleşim yerlerinde aynı şekilde birleşme ses olayı görülmektedir. Müstakil kelime (18) ve birleşme ses olayı (746) dışında kalan örnekler (289) farklı eklerin kelimeye eklenmesiyle kelime-ek karşıtlığı sonucu yer alan örnekleri (Grafik 1) içermektedir.



Grafik 1: Maden Adlarının Yer Adlarına Göre Dil Bilgisi Açısından Oranları
Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Maden adlarının yerleşim yerlerine ad olarak verilmesi dil ile tarih, kültür, coğrafya, ekonomi vb. alanların arasında paralel bir ilişkinin olduğunu göstermektedir. Fişlenen örnekler arasında bazı yerleşim yerlerinde maden adlarından oluşan çok fazla yerleşim yeri adı vardır. Bu durumun temelinde ilgili ilin maden zenginliği ve bağlı olarak sanayi sektörünün gelişmişliği vb. sebepler yatmaktadır. Kastamonu, Artvin, Elâzığ gibi illerde bakır vb. madenler sebebiyle yerleşim yerlerinde çok sayıda adlandırılmalar görülmektedir. "Maden Adlarının Yer Adı Bilimi Açısından İncelenmesi" adlı bölümünde maden adları yer adları bilimi açısından; anlam bilimi (semantik) ve dil bilgisi olmak üzere iki açıdan ele alınmıştır. Özellikle dil bilgisi kısmı yer adlarının; müstakil kelime, birleşme ses olayı ve diğer örneklerin yer aldığı kullanımları sağlaması yönüyle dikkate değerdir.

4. Sonuç

Yeraltı kaynakları bakımından zengin olan madenler, birçok alanda işlevselliğe sahiptir. Madenlerin işlenmesi sonucu gelişen madencilik sektörü, istihdam olanağı sağlayarak ülkelerin yapı taşlarından biri olan ekonominin gelişiminde önemli bir role sahiptir. Başta ekonomi olmak üzere diğer disiplinlere konu olan madenler, dilcilik alanında da kayda değer bir araştırma nesnesi olarak yer almaktadır. Dilcilik disiplini kapsamında ele alınan maden adları, yer adı (toponimi) bilimi açısından Türkiye merkezli yerleşim yerleri çerçevesinde incelenmiştir.

Çalışmanın sonucunda şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Maden adları; anlam bilimi (semantik) ve dil bilgisi olarak başlıkta incelenmiştir. Başlıklardan dil bilgisi başlığı müstakil kelime, birleşme ses olayı ve diğer adı altında eklerin kelimeye eklenmesiyle oluşan örnekler olarak üç alt başlıkta tespit edilmiştir.

Maden adlarının yer adı bilimi açısından en fazla dil bilgisi ve onun bir alt başlığı olan birleştirme ses olayı (746, %71) başlığında yer aldığı tespit edilmiştir.

Türkiye merkezli yerleşim yerlerinde maden adları; 3'ü il, 15'i ilçe, 435'i mahalle, 291'i köy, 9'u belde ve 300'ü bağlı olmak üzere toplamda bin elli üç (1053) yerleşim yerine ad olarak verilmiştir.

Yerleşim yerlerinde en sık verilen maden adı olarak demir ilk sırada yer alırken, devamını altın ve gümüş takip etmektedir.

Kastamonu, Artvin, Elâzığ gibi iller özellikle bakır vb. madenler bakımından zengin olduğu için yerleşim yerlerinde en sık geçen illerin başında yer almaktadır.

Kısacası metalik madenler yer adı bilimi başlığında, Türkiye'de yerleşim yerlerine verilen adlarda kullanım çokluğu açısından önemli bir bilgi sunarak Türk kültür tarihinin coğrafya vb. alanlarda yaşatıldığını ifade etmesi yönleriyle dikkat çekmektedir.

Maden adlarının yer adı bilimi açısından incelenmesi üzerine yapılan çalışma; Türklerin madencilik kültürü ve tarihinin, dilcilik ve yerleşim yerleri üzerindeki etkilerinin anlaşılmasında önemli katkı sağlamaktadır. Türk madenciliğinin dil ve yerleşim yerleri üzerindeki etkilerinin ele alındığı çalışma, alan yazında dikkat çekilmesi gereken konular arasında yer almaktadır.



Kısaltmalar Listesi

- Alm.:** Almanca
Fr. : Fransızca
İng. : İngilizce
s. : Sayfa
vb. : Ve benzeri

İşaretler Listesi

- ∅ : Bir gramer unsurunun, telaffuz edilmeyen ancak işlevi korunan şeklini temsil eder.
< : Bir sese ya da şekle ait gelişim istikametini gösterir. Okun arkasında kalan eski ses ya da şekli gösterir.
⏟ : Ulanma ses olayı.



KAYNAKÇA

- Aksan, D. (1974). Anadolu yer adları üzerine en yeni araştırmalar. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı- Belleten*, 21-22(1973-1974), s. 185-193.
- Aksan, D. (2015). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim* (Cilt. III). Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Başkan, Ö. (1970). Türkiye köy adları üzerine bir deneme. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten*, 18, s. 237-251.
- Donado, J. T., ve Reinoso, A. S. (2014). Toponyms as 'landscape indicators'. *Proceedings of the XXIV ICOS International Congress of Onomastic Sciences*, s. 1987-2016. doi:10.2436/15.8040.01.200
- Gülensoy, T. (1998). Anadolu yer adlarına genel bir bakış. *Prof. Dr. Dursun Yıldırım Armağanı* (s. 41-48). içinde Ankara.
- Kurgun, L. (2007). Türk toponimisi üzerine bir inceleme. *Uluslararası Türklük Bilgisi Sempozyumu*, (s. 735-747). Erzurum.
- Sakoğlu, S. (2001). *Türk ad bilimi I/giriş*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Şahin, İ. (2015). Türkiye yeradbiliminde leksik-semantik sınıflandırma meselesi. *Avrasya Terim Dergisi*, 3(1), s. 10-21.
- Topçu, Ç. (2020). Türkçe dil bilgisi çalışmalarındaki birleşik yapı sorununun ek tarafı. *TÜRÜK Uluslararası Dil, Edebiyat ve Halkbilimi Araştırmaları Dergisi* (23), s. 116-127.
- Turan, Z. (2024). *Dilde yapı bilgisini araştırma yöntemleri*. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı 2023-2024 Yılı Doktora Dersi Basılmamış Ders Notları.
- Türk Dil Kurumu. (n.d.). Güncel Türkçe Sözlük. <https://sozluk.gov.tr>
- Uçar, İ. (2013). "Kavram-Çağrışım-Kelime" Bağlamında bitki adlarına anlam bilimsel bir yaklaşım. *Turkish Studies*, 8(1), s. 2671-2683.
- Vardar, B. (2002). *Açıklamalı dilbilim terimleri Sözlüğü*. Multilingual Yabancı Dil Yayınları.



XVII.ULUSLARARASI
DÜNYA DİLİ
TÜRKÇE
SEMPOZYUMU

Dilek KOCAYANAK*, Fikriye GÜNDÜZ**

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Sebep Ulaçları
“-mAk için” ile “-Diğl için” Sorunsalı ve Çözüm Önerileri

Özet

Ulaçlar (zarf fiiller) tümcelere zamansal, nedensel, amaçsal olmak üzere çeşitli anlamlar katmakta, tümceleri birbirine bağlamada kullanılmaktadır. Türkçede birçok farklı ulacın olduğu, bazı ulaçların anlamsal açıdan birbirine yakın oldukları bu nedenle tümcede birbirinin yerine kullanılabilirdiği görülür. Ancak bazı ulaçlar aynı kategoride, aynı başlık altında değerlendirilse de anlamsal açıdan tümcede birbirinin yerine kullanılamaz. Bu ulaçlardan biri de *-Diğl için* ve *-mAk için* ulaçlarıdır. Aynı ya da benzer ilişkileri gösteren neden ulaçlı yapılar arasındaki anlamsal ve kullanımsal farklılıkların bilinmemesi ya da fark edilmemesi özellikle yabancı dil olarak Türkçe öğretim sürecinde bazı sorunlara yol açabilmektedir. Örneğin “*Türkiye’de yaşadığım için Türkçe öğreniyorum.*” tümcesi oluşsal açıdan bir nedensellik anlatırken “*Türkiye’de yaşamak için Türkçe öğreniyorum.*” tümcesi bir amaca yönelik nedensellik ilişkisi kurmaktadır. Nitekim öğreticiler, sebep ulaçlarını öğrettiklerinde öğrencilerin *-Diğl için* ulacını kullanmaları gerekirken *-mAk için* ulacını tercih ettiklerini bu nedenle de öğrencilerin kurdukları bu tümcelerin bozuk olduğunu ya da yukarıdaki örnekteki gibi anlamsal farkı anlayamadıklarını fark etmektedir. Çalışma bu amaçla ele alınmış olup çalışmada *-mAk için* ve *-Diğl için* ulaçları yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde nasıl ele alınmalıdır, bu ulaçların anlamsal farklılıkları nelerdir sorularına cevap aranmaktadır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Yedi iklim Türkçe, Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe ve Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler için Türkçe öğretim setlerinde *-mAk için* ve *-Diğl için* ulaçlarının kullanım sıkları ve tümcelere kattığı anlamsal ilişkiler içerik analizi ile incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda sebep ulacı olarak adlandırılan bu ulaçlarının sebep anlamı ifade ettikleri bazı durumlarda birbirlerinin yerine kullanılamayacağına altı çizilerek bahse konu iki ulacın öğretimine yönelik etkinlik örnekleri/materyaller hazırlanmıştır.



ANAHTAR
KELİMELE

Yabancı dil olarak Türkçe, Ulaçlar, Sebep ulaçları,
“-mAk için” ulacı, “-Diğl için” ulacı.

* Dr. Öğr. Üyesi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, dilekkocayanak@nevsehir.edu.tr

** Öğr. Gör. Dr., Jandarma ve Sahil Güvenlik Akademisi, fikriye_1988@hotmail.com



Gerunds with the Reason Function in Teaching Turkish as a Foreign Language: The Problem of “-mAk için” and “-Diğl için” and Proposed Solutions

Abstract

Gerunds add various meanings to sentences, such as temporal, causal, and purposeful, and are used to connect sentences to each other. There are many different gerunds in Turkish, and some gerunds are semantically similar to each other and can therefore be used interchangeably in a sentence. However, even though some gerunds are classified in the same category and under the same heading, they cannot be used interchangeably in a sentence from a semantic point of view. One of these suffixes is *-Diğl için* and *-mAk için*. Not knowing or noticing the semantic and usage differences between structures with the reason function that show the same or similar relationships can cause some problems, especially when teaching Turkish as a foreign language. For example, the sentence “*Türkiye’de yaşadığım için Türkçe öğreniyorum.*” expresses factual causality, while the sentence “*Türkiye’de yaşamak için Türkçe öğreniyorum.*” establishes a purposeful causal relationship. Indeed, when teachers teach gerunds with the reason function, they notice that learners prefer to use the suffix *-mak için* instead of *-Diğl için*, and therefore the sentences they construct are incorrect or, as in the example above, they fail to understand the semantic difference. This study was conducted with this aim in mind, and it seeks to answer the questions of how the suffixes *-mAk için* and *-Diğl için* should be handled in teaching Turkish as a foreign language, and what the semantic differences between these suffixes are. Document analysis, one of the qualitative research methods, was used in this study. The usage frequency of the suffixes *-mAk için* and *-Diğl için* and the semantic relationships they add to sentences have been examined through content analysis in the teaching sets *Yedi İklim Türkçe*, *Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe* and *Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler için Türkçe*. As a result of the study, it was emphasized that in some cases, the suffixes *-mAk için* and *-Diğl için*, referred to as cause suffixes, cannot be used interchangeably to express the meaning of cause. Examples of activities/materials for teaching these two suffixes were prepared.



KEYWORDS

Turkish as a foreign language, Gerunds, Gerunds with the reason function, “-mAk için” gerund suffix, “-Diğl için” gerund suffix.

1. Giriş

Eylemden türeyen çoğunlukla belirteç işlevi yerine getiren eylemsi olarak tanımlanan ulaçlara *bağ eylem* de denilir (Vardar, 2002, s. 202). Dolayısıyla yan tümcelerin belirteçlik işlevini belirleyerek ekler alan eylemler ulaç olarak nitelenir. Bu ekler anlatım içinde, buldukları tümcedeki yüklem anlamını durum, başlama, bitiş, zaman, sebep gibi çeşitli yönlerden etkileyip sınırlandırır (Kahraman, 2001, s. 121).

Türkçede ulaç eklerinin tümceye kattığı anlamlardan biri de nedenselliklerdir. Ana tümce ve yan tümce arasında etki ve sonuç ilişkisi olması durumunda neden ilişkisi ortaya çıkabilir (Uslu, 1996). Alan yazınında hangi ulaç yapılarının tümceye neden-sonuç anlamı kattığı ile ilgili araştırmacılar tarafından yapılan ayrıntılı çalışmalar mevcuttur. Bu çalışmalarda yapı ve adlandırma farkları olduğu da görülmektedir:

Araştırmacı	Adlandırma	Yapılar
Uslu, 1996	Nedensellik	-Diğl / -AcAğl için, -DiğlnAn / -AcAğlndAn dolayı, -DAn, -DiğlndAn, -AcAğlndAn, -mAsl / -İşl yüzünden / nedeniyle, -mAslndAn dolayı, -Inca, -mAklA, için, dolayı /ötürü, yüzden / yüzünden, için, -Dan
Özsoy ve Taylan, 1998	Nedensellik	-DIK/-(y)AcAK için / diye
Kornfilt, 1997	Neden	-Diğl için, -DiğlndAn, -DiğlndAn dolayı
	Amaç	-mAkl için
Gencan, 2001	Nedenlik Ulaç	-Diğl, -AcAğl (için, -den, -den dolayı...)
Ediskun, 2003	Neden Ulaçları	-mAklA, -DiğlndAn/ -AcAğlndAn (dolayı, ötürü), -mAktAn, -mAkl için, -Diğl için, -AcAğl için
Göksel ve Kerslake, 2005	Neden	-Diğl / -AcAğl için, -DiğlndAn/ -AcAğlndAn (dolayı/ötürü), -mAslndAn dolayı, -mAsl yüzünden
	Amaç	-mAkl için
Korkmaz, 2009	Sebeup, Maksat, Gaye, Hedef	-A, -DAn, -Inca, -sA, -DiğlndAn, -mAslndAn, -mAktAn, -mAkl için, -mAsl için, -İşlndAn, -Diğl için,
Banguoğlu, 2011	Sebeup Zarf Fi-illeri	-mAklA, -DiğlndAn, -AcAğlndAn, -Diğl için, -AcAğl için, -DiğlndAn/ -(y)AcAğlndAn/ -mAslndAn dolayı/ ötürü, -mAsl dolayısıyla, -mAsl sebebiyle
Yılmaz, 2009	Sebeup	-Diğl için, -DiğlndAn (dolayı/ötürü), -(y)AcAğl için, -(y)AcAğlndAn (dolayı/ötürü), -mAkl dolayısıyla/ sebebiyle/ nedeniyle/ yüzünden, -(y)İştAn/ -mAktAn dolayı/ ötürü, -(y)İşl/ -mAsl dolayısıyla/ sebebiyle/ nedeniyle/ yüzünden, -mAslndAn (dolayı/ötürü), -DiğlnA/ -AcAğlnA/ -İşlnA/ -mAslnA göre
Ünal, 2010	Neden	-Diğl için,
Çetintaş-Yıldırım, 2010	Neden Demeti	-Diğl için, -AcAğl için, -DiğlndAn dolayı/ ötürü, -AcAğlndAn dolayı/ ötürü, -mAslndAn dolayı/ ötürü, -mAsl dolayısıyla/ sebebiyle, -DiğlnA göre, -Inca
	Amaç	-mAkl için, -mAkl üzere, -mAsl için
Ersen-Rasch ve Onası, 2015	Neden Bildiren Tümceler	-Diğl için, -AcAğl için, -DiğlndAn, -AcAğlndAn, -DiğlndAn, -AcAğlndAn dolayı/ötürü, diye
	Amaç ve Ardillik Bildiren Tümceler	-mAkl için, -mAkl üzere, -mAsl için
Özcan, 2015	Nedenleme	-DAn, -mAktAn, -mAdAn, -mAslndAn, -İşlndAn, -AcAğlndAn, -DiğlndAn, -A, -mAyA, -mAslnA, -İşlnA, -DiğlnA, -AcAğlnA, -DA, iyelik eki+ -DA, karşıslnDA, -DiğlnDA, -cA, Eylemsiler, -An, -DIK, -AcAK, -ArAk, -DIkÇA, -Inca, -Ip, -Ip-All, -ken, -mAz, -sA, -m
Özdağ, 2017	Neden-Sonuç Ulaçları	-A, -Diğl / -AcAğl için, -AcAğlndAn, -DA, -DAn, -DiğlnA, -DiğlndA, -DiğlndAn, -DIkÇA, -DI+kişi eki+mI, -Inca, -Ip, -ArAk, -İşlnA, -İşlndA, -İşlndAn, -ken, -lA, -mAdAn, -mAklA, -mAktA, -mAyA, -mAkl için, -r/Ar/mAz, -sA, için, diye, göre, yüzünden

Tablo 1. Neden İşlevli Ulaçlar ve Yapılar

Tablo 1'e göre alan yazınında konuyla ilgili iki sorun tespit edilmektedir. Bu sorunlardan ilki adlandırma sorunudur. Araştırmacıların neden ulaçlarıyla ilgili "nedensellik, nedenlik, neden demeti, sebep zarf fiilleri, neden, sebep, nedenleme" gibi farklı adlandırmalar tercih ettikleri görülmektedir. Bu adlandırmalardan dikkat çeken "nedenleme" ve "neden demeti" ifadeleridir. Nedenleme dil bilgisi kitaplarında ve terim sözlüklerinde daha çok neden-sonuç tümceleri kapsamında değerlendirilmektedir. Terim olarak "nedenleme" sözcüğünü ilk olarak Beşir Göğüş (1998) kullanmış ve "bir görüşü, savı, nedenlerini ve sonuçlarını göstererek açıklama yolu" biçiminde tanımlamıştır. Özcan da (2015) aynı terimi kullanmayı tercih etmiştir. Türkçede ulaç eklerinin tümceye kattığı anlamları, anlam ilişkilerini ve bunlar arasındaki farkları ayrıntılı bir şekilde inceleyen Çetintaş Yıldırım (2010) ise "neden demeti" ifadesini kullanmış, aynı ya da benzer ilişkileri gösteren neden ulaçlı yapılar arasında anlamsal ve kullanımsal farklılıkları ortaya çıkarmaya çalışmıştır. Nedensellik bildiren ulaçları neden ve amaç olarak ayıran veya aynı kategoride bulunduran araştırmacılar da bulunmaktadır (Kornflit, 1997; Göksel ve Kerslake, 2005; Korkmaz, 2009; Çetintaş Yıldırım, 2010). Bu gruplandırmanın Özcan'ın (2015) neden ilişkilerinin ortaya konması için soru cevap yöntemi kullanıldığında tümcelerde sebep-sonuç ilişkisinin yanında amaç ilişkisinin de görüldüğü, amaç ilişkisinin de neden ilişkisinin bir alt dalı olarak düşünülmesi gerektiği savına koşut olduğu söylenebilir.

Tablo 1'den hareketle tespit edilen ikinci sorunun *-mAk için* ulacının hangi anlamı bildirdiğine yönelik olduğu görülmektedir. Nitekim Uslu (1996), Korkmaz (2009), Ediskun (2003) gibi araştırmacıların ulacı sebep bildirdiği yönde ele aldığı diğer araştırmacıların ise amaç bildirdiğini ifade ettikleri anlaşılmaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi üzerine yapılan çalışmalarda da benzer durum görülür. Nitekim Can (2025) çalışmasında *-mAk için* ulacını sebep bildiren bir ulaç olarak ele almıştır. Şimşek ve Mert (2021) ise ulacın sebep ve amaç bildirdiğini belirtmiştir. Dolayısıyla alan yazınında *-mAk için* ulacının kullanımına yönelik araştırmacıların farklı bakış açıları bulunduğu görülmektedir. Yabancı öğrencilerin ise bu ulacın nasıl kullanılabileceğini anlaması için ulacın tümceye kattığı anlamsal ve zamansal ilişkiyi bilmesi gerekmektedir.

Bu çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde *-mAk için* ve *-Diğl için* ulaçlarının oluşsal olup olmama durumuna göre nasıl ve ne sıklıkta kullandıklarının belirlenmesi ile yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin bu iki yapıyı karıştırmadan kullanmalarını sağlamak için etkinlik hazırlanması amaçlanmıştır.

Bu amaç doğrultusunda çalışmada aşağıdaki soruların yanıtı aranmıştır:

1. Alan yazınında *-mAk için* ve *-Diğl için* ulaçları hangi kategorilerde ele alınmaktadır?
2. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde *-mAk için* ve *-Diğl için* ulaçları nasıl örneklendirilmektedir, öğretime yönelik etkinliklerde hangi teknikler kullanılmaktadır, bu tekniklerden hangisi/hangileri öğrencilere fayda sağlayabilir?
3. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde *-mAk için* ve *-Diğl için* ulaçlarının daha kolay öğretilebilmesi ve karıştırılmaması için hangi tür etkinliklerden yararlanılabilir?



1.1. -mAk için ve -Diğİ için Ulaçları

Nedensellik bildiren edatlar doğrudan bir sözcük, sözcük öbeği ya da tümcelerin önüne veya arkasına gelir ve farklı biçimbirimlerle birleşerek neden ilişkili ulaçlar yapar. Dolayısıyla iki tümce arasında nedensellik ilişkisi kuran edatların yapısal bir düzen bağlamında dizildiği, nedensellik işaretleyicisi ve sonuç öğelerini bir araya getirdiği söylenebilir (Oğuz Kabadayı, 2023, s. 195). Özcan (2022, s. 245) bu dizilimi düz tümcede yöneten ögenin sonda, yönetilen ögenin ise başta yer aldığını; sonucun temel tümcede ve yöneten olduğunu; nedenin ise yan tümce, söz veya söz öbeği olduğunu söyleyerek açıklamaktadır. Nedensellik işaretleyicisi olarak kullanılan ilgeçlerde istem, zorunlu ya da seçimlik olabilir. Bu ilgeçler sözcük, sözcük öbeği ya da tümcelerden sonra doğrudan kullanılabilir [neden+neden ilgeci, sonuç] ya da farklı biçimbirimleri tamlayıcı olarak alıp nedensellik ilişkisi kurabilir [neden+biçimbirim+neden ilgeci, sonuç] (Boz, 2018, s. 750).

Neden ulaçlarını öğrenen bir yabancı öğrencinin *-Diğİ için* ulacını kullanması gerekirken *-mAk için* ulacını tercih etmesi dil bilgisel açıdan yanlış kabul edilen tümcelerin oluşmasına neden olabileceği gibi her ikisinin de doğru olarak kabul edildiği bir tümcede anlam farkını ayırt edememesi yanlış anlaşılmalara yol açabilir. Örneğin;

(1a) *Kursa kayıt yaptırmanız için iki fotoğraf lazım.*

(1b) *Kursa kayıt yaptırdığınız için iki fotoğraf lazım.*

(2a) *Bilgisayarını kullanmamam için beni uyardı.*

(2b) *Bilgisayarını kullanmadığım için beni uyardı.*

Örnekteki tümcelerde kullanılan yapıların ne gibi bir anlam farkı yarattığının yabancı öğrenci tarafından anlaşılması gerekmektedir. Bununla beraber aşağıdaki örneklerde durum farklıdır:

(3a) *Beni de davet ettiğiniz için çok teşekkür ederim.*

(3b*) *Beni de davet etmeniz için çok teşekkür ederim.*

(4a) *Annem hasta olduğu için bugün kahvaltıyı ben hazırladım.*

(4b*) *Annem hasta olması için bugün kahvaltıyı ben hazırladım.*

Yukarıdaki örneklerde ise (3b) ve (4b)'de neden *-mAk için* yapısının kullanılmadığının öğreticiler tarafından çok iyi aktarılması gerekmektedir. Söz konusu duruma alan yazının da değinen Çetintaş Yıldırım (2010) tümcecikler arasında kurulan nedensel ilişkiler ve bu ilişkileri belirginleştiren ulaç eklerinin neden ilişkilerini i) istemli neden ilişkisi, ii) istem-dışı neden ilişkisi ve iii) istemli sonuç ilişkisi olarak üçe ayırmaktadır. Ona göre *-Diğİ için* ulaç eki hem istemli neden ilişkisi hem de istem dışı neden ilişkisi türünde yer almaktadır.

Çetintaş Yıldırım (2010) bir tümcede kurulan nedensel ilişkiden sorumlu olan kişinin yani bilinç öznesinin (BÖ) sözcüde hangi derecede sunulduğunun öneminden bahseder. Bu durumu da "öznesellik" terimiyle açıklar. Araştırmasında öznesellik görünümüleri en belirgin olan ulaç ekleri arasından istemli ve istem-dışı neden ilişkilerini belirginleştiren *-Inca*, *-Diğİ için* ve istemli sonuç ilişkisini belirginleştiren *-DiğİInA göre* ulaç eklerini seçmiş ve nedensel ilişkiler içeren karmaşık tümcelerde, temel tümcede yer alan dört ayrı özelliği göz önünde bulundurup bu özelliklerle yansıtılan öznesellik derecelerini belirlemeye çalışmıştır (Çetintaş Yıldırım, 2010).

Benzer şekilde Ulaş (2002, s. 102) da için ilgecinin hem doğal/nesnel hem de kişisel/öznel bir neden aktarımı yaptığı belirtilmekte; istemli ve öznel ilişkileri aktardığını söylemektedir. Çetintaş Yıldırım (2010) nedensellik bildiren tümceciklerde ne gibi bir bilginin aktarıldığının, nedensel ilişkinin türünün, aktarılan neden ilişkisinin kurulmasından sorumlu olan bilinç öznesinin ve bilinç öznesinin temel tümce içinde açık ya da örtük biçimde verilmesinin sözcüde istemli ya da istem-dışı neden ilişkisi kurulmasında rol oynadığının altını çizmektedir.

(5) *Kaan hastalandığı için okula gelmedi.*

(5)'teki örnekte isteme bağlı nedensel ilişki yer almaktadır.

(6) *Ameliyatta yan etkiler geliştiği için hastayı kaybettik.*

(6)'daki örnekte ise kurulan neden sözbilimsel yapıları istem-dışıdır (Çetintaş Yıldırım, 2010, s. 124-128).

Çalışmasında *-Inca* ulaç ekinin öznesellik bakımından en uzak, *-Diğl için* ekinin daha yakın, *-DiğlInA göre* ekinin ise en yakın nedensel ilişkilerin kurulduğu karmaşık tümcelerde kullanıldığını tespit etmiştir. Çetintaş Yıldırım'ın (2010) çalışmasına koşut olarak Altunay (2008, s. 177) da *-Diğl için* ulaç ekinin sonuç ilişkilerini belirginleştirdiği söylenmektedir.

Uzun (2011b, s. 164) ise bu iki ulacın oluşsallık bildirme durumlarına göre ayırt edilmesi gerektiğini vurgulamıştır.⁴ *-Diğl için* ulacının oluşsal açıdan bir nedensellik anlatırken *-mAk için* ulacının ise amaca yönelik bir nedensellik ilişkisi sunduğunu söylemektedir. Benzer şekilde Aydemir (2015) de *-mAk için* ulacının amaç tümcesi, *-Diğl için* ulacının sebep tümcesi kurduğunu belirtmektedir. Dolayısıyla (1a) ve (2a)'da yer alan tümcelerde kullanılan yapı amaca yönelik bir nedensellik ilişkisi kurarken (1b) ve (2b)'de kullanılan yapı oluşsal açıdan yani eylemin gerçekleşip gerçekleşmediği ile ilgili bir nedensellik ilişkisi kurmaktadır.

Türkçede ulaçların birbirinin yerine kullanılması yani eş değerli olması bu duruma örnek gösterilebilir. Fakat bu durumun mümkün olmadığı durumlarla da karşılaşmaktadır. *-mAk için* ulacının amaç sonuç ilişkisi gösterdiği düşünülse de dil bilgisi kitaplarında bu durum açıkça gösterilmemiş, sadece amaç ya da neden bildirdiği belirtilmiştir (Mehmedoğlu, 2001, s. 194-198). Ancak amaç bildiren yapılar aynı zamanda amaca yönelik bir neden de bildirilmektedir.

-mAk için ve *-Diğl için* ulaçları birbirine anlamca çok benzeyen yapılar olduğu için yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin bu iki yapıyı karıştırmadan kullanabilmesi için ulaçları iyi öğrenmesi gerekir:

(7a) *Odasını toplaması için ona para verdim.*

(7b) *Odasını topladığı için ona para verdim.*

Yukarıdaki tümcelerde görüldüğü üzere *-mAk için* ve *-Diğl için* ulaçları aynı tümcede farklı anlamlara gelebilecek yapılardır. (7a)'da yer alan ulaçlı yapı tümcede amaca yönelik bir nedensellik ilişkisi sunmuş (Uzun, 2011a, s. 239), (7b)'deki ulaçlı yapı ise ana tümceyi eklenedikleri tümcedeki iş, hareket, durum, olay vb. nedeniyle, oluşsal açıdan bir nedensellik taşımaktadır (Uzun, 2011b, s. 226). Dolayısıyla anlamı farklı olsa da dil bilgisel açıdan tümceler doğru görünmektedir.

4 Ayrıntılı bilgi için bkz Gündüz ve Kocayanak, 2025, s. 8



Buna karşılık bazı örneklerde bu durum mümkün olmamaktadır:

(8a) *Tatilde okuman için sana birkaç kitap önereceğim.*

(8b*) *Tatilde okuduğun için sana birkaç kitap önereceğim.*

Ulaçların dildeki bağlamsal işlevleri öğrenimde zorluklara yol açabilir. Örneğin İngilizceden farklı yapılandırılmış dillerde ulaç formları aynı söz dizimsel davranışları sergileyebilir ve bu da öğrencilerin anlamasını etkileyebilir. Akkaya Önal ve Serpil'in (2020) Türkçe öğrenenler üzerinde yaptığı çalışma, öğrenenlerin farklı dil bilgisi kuralları nedeniyle zarfları İngilizce bir bağlama doğru şekilde yerleştirirken zorlandıklarını göstermektedir. Bu tür zorluklar, yabancı dil öğreniminde ulaçlara hâkim olmanın karmaşıklığını da kanıtlamaktadır. Dolunay ve Karabuğa (2020) ise Türkçe öğrenen Araplar arasında ulaç kullanımının belirli bağlamlarını incelemiş; ulaçların, açıklık ve kesinlik sağlayarak öğrencilerin yazarken veya konuşurken nedensel ilişkileri etkili bir şekilde ifade etmelerine yardımcı olduğunu ortaya çıkarmışlardır. Ayrıca Şimşek ve Mert (2021) çalışmalarında *-mAk için* ulacının sebep ve amaç bildirdiğini, öğrencilerin ulaçların kullanımına yönelik yazdıkları yazılarda en çok hata yaptıkları ulacın *-mAk için* olduğunu tespit etmişlerdir.

Dolayısıyla *-mAk için* ve *-Diğl için* zaman zaman benzer ilişkileri gösteren yapılar olsa da anlamsal ve kullanımsal farklılıkları bulunmaktadır. Bu sebeple çalışmada *-mAk için* ve *-Diğl için* ulaçlarının anlamsal farklılıkları ele alınmış, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan kitaplarda nasıl aktarıldığı incelenmiş, *-mAk için* ve *-Diğl için* ulaçlarının bazı durumlarda tümceye uygun olmadıkları ve zamansal açıdan farklılıklarının altı çizilerek bahse konu iki ulacın öğretimine yönelik etkinlikler hazırlanmıştır. Dolayısıyla tüm bu farklılıkların ortaya çıkarılmasının ve ele alınan kitaplar bağlamında etkinlikler hazırlanmasının Türkçenin betimlenmesine katkıda bulunacağı; alanda çalışan öğretmenlerin konuyu daha iyi aktarmaları, öğrenciler için ise konuyu daha iyi anlamaları açısından faydalı olabileceği düşünülmektedir.

2. Yöntem

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman inceleme tekniği kullanılmıştır. Bu çerçevede ilk olarak Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe (bundan sonra Yeni Hitit) ve Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe (bundan sonra Yeni İstanbul), Yedi İklim Türkçe (bundan sonra Yedi İklim) öğretim setlerinde söz konusu ulaçların nasıl ele alındığı, anlamsal özellikleri ve kullanılan etkinlik türleri bağlamında incelenmiştir. Çalışma Yeni Hitit, Yeni İstanbul ve Yedi İklim ders kitaplarında *-mAk için* ve *-Diğl için* ulaçları ele alındıkları ünitelerdeki dil bilgisi öğretimiyle sınırlandırılmıştır. Çalışmanın sonunda *-mAk için* ve *-Diğl için* ulaçlarının oluşsal açıdan bir nedensellik anlatıp anlatmadıklarına yönelik etkinlik önerileri sunulmuştur. Bu amaçla öğretim setlerindeki etkinlik türleri içerik analizi ile incelenmiş, etkinlik türlerinin kullanım sıklıkları tespit edilmiştir. İçerik analizi; herhangi bir yazılı metnin ya da belgenin içeriğinin incelenmesi ve sayısal ya da istatistiksel olarak ortaya konulmasıdır. Özellikle klasik içerik analizi araştırmacıları nitel veriye bir dizi kodlar uygulayarak birbiriyle ilintili bir kod listesi oluşturur. Temaya dayalı kodlar sayısal işlemler aracılığıyla analiz edilir (Ekiz, 2020, s. 88).

3. Bulgular

Yeni Hitit, Yeni İstanbul ve Yedi İklim kitaplarında *-mAk için* ve *-Diğl için* ulaçlarının hangi düzey ve üniteye ele alındığı, hangi anlamlarda kullanıldığına dair sistematik bir inceleme yapılmış, bahse konu ulaçların dil bilgisi öğretiminde tercih edilen etkinlik türlerine ilişkin frekans ve yüzdeleri tespit edilmeye çalışılmıştır:

	Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe		Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler için Türkçe		Yedi İklim Türkçe	
	<i>-Diğl için</i>	<i>-mAk için</i>	<i>-Diğl için</i>	<i>-mAk için</i>	<i>-Diğl için</i>	<i>-mAk için</i>
Düzyey	B1	A1-A2	B2	B1	B2	A2
Ünite	11. Ünite (s. 127)	10. Ünite (s. 125)	4. Ünite (s. 83)	4. Ünite (s. 77)	5. Ünite (s. 111)	7. Ünite (s. 138)

Tablo 2: Kitaplarda Neden Ulaçlı Yapıların Ele Alınışı

Tablo 2'ye göre Yeni Hitit kitabında *-Diğl için* yapısı B1; Yeni İstanbul ve Yedi İklim kitaplarında ise B2 düzeyinde öğretilmektedir. *-mAk için* yapısı ise Yeni Hitit ve Yedi İklim kitabında A2, Yeni İstanbul öğretim setinde ise B1 düzeyinde ele alınmaktadır. Toplam 12 üniteye oluşan Yeni Hitit kitabında *-Diğl için* 11. üniteye; 6 üniteye oluşan Yeni İstanbul öğretim setinde 4. üniteye; 8 üniteye oluşan Yedi İklim kitabında ise 5. üniteye öğretilmektedir. *-mAk için* yapısı ise Yeni Hitit ders kitabında son üniteye, Yedi İklim ders kitabında ise 7. üniteye ele alınmaktadır. Çalışmada incelenen öğretim setlerinde ulaçlar dil bilgisi bölümünde gösterildiği şekli ile sınırlı tutulmuş, okuma ve dinleme etkinliklerinde yer alan ulaçlar dikkate alınmamıştır.

3.1. Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe Kitabında *-mAk için* ve *-Diğl için* Ulaçlarının Öğretimi

3.1.1. *-mAk için* Ulaç

Kitapta *-mAk için* ve *-mA (+iyelik) için* şeklinde ele alınan ulaçlı yapı, "eylemin gerçekleşme amacını gösteren tümcecikler kurmaktadır." (Uzun, 2019, s. 170) şeklinde açıklanmakta ve aşağıda (9) ve (10) ile gösterilen örnekler verilmektedir:

(9) *Kilo almamak için spor yapıyorum.*

(10) *Bir Türk üniversitesinde okumam için Türkçe öğrenmem gerek.*

Kitapta özellikle *-mA* ile kurulan tümcecik öznesi ile ana tümcenin öznesi aynı olduğu durumlarda *-mAk* yapısının tercih edilmesi gerektiği, farklı olduğu durumlarda ise *-mA (+iyelik) için* yapısının kullanılması gerektiği aksi hâlde tümcenin yanlış olduğu da vurgulanmaktadır.

(11) **O Türkçe öğrenmesi için TÖMER'e gidiyor.*

(12) **Çocuğumun iyi bir insan olmak istiyorum.* (Uzun, 2019, s. 125)



Çalışmada dil bilgisi bölümünde *-mAk için* ulacının öğretiminde hangi etkinlik türlerinin kullanıldığı tespit edilmiştir. Buna göre tercih edilen etkinlik türlerine ilişkin frekans ve yüzde bilgileri aşağıdaki gibidir:

Etkinlik Türü	f	%
Tümce Tamamlama (Sentence Completion Task)	14	41,18
Boşluk Doldurma (Gap-Filling Task)	13	38,24
Uygun Olanı Seçme (Intensive Controlled in Grammar Tasks)	7	20,59
Toplam	34	100,00

Tablo 3: Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe Ders Kitabında *-mAk için* Ulacının Öğretiminde Tercih Edilen Etkinlik Türleri

Tablo 3'e göre Yeni Hitit ders kitabında en fazla etkinlik tümce tamamlama etkinliğidir (%41,18). Kitapta %38,24 oranı ile boşluk doldurma, %20,59 ile ise uygun olanı seçme etkinliğine yer verilmiştir.

3.1.2. -Diğl için Ulacı

-Diğl için yapısı kitapta "*-Dik + iyelik için* ulacı ana tümceyi, eklendikleri tümcedeki iş, hareket, durum, olay vb. nedeniyle, gerekçesiyle yapılmış olma açısından niteler." şeklinde açıklanmıştır (Uzun, 2021, s. 188). Kitapta *-Dik/-(y)AcAk + iyelik için* ve *-Dik/-(y)AcAk+ (n)dAn* ulaçları aynı anda öğretilmektedir.

(13) *Kardeşim kitaplara bayılıyor ama henüz okuma yazma bilmediği için sadece resimlerine bakıyor.*

(14) *Gelen turist sayısı arttığı için Akdeniz bölgesinde her yıl yeni oteller açılıyor* (Uzun, 2021, s. 127).

Kitaptaki etkinlik türlerine ilişkin frekans ve yüzde bilgileri Tablo 4'te gösterilmiştir.

Etkinlik Türü	f	%
Tümce Tamamlama (Sentence Completion Task)	7	100
Toplam	7	100

Tablo 4: Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe Ders Kitabında *-Diğl için* Ulacının Öğretiminde Tercih Edilen Etkinlik Türleri

Tablo 4'e göre *-Diğl için* ulacının pekiştirilmesiyle ilgili sadece tümce tamamlama etkinliğinin kullanıldığı görülmektedir.

3.2. Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler için Türkçe Kitabında -mAk için ve -DIĞI için Ulaçlarının Öğretimi

3.2.1. -mAk için Ulaç

Yeni İstanbul öğretim setinin B1 düzeyi 4. ünite de -mAk için yapısına yer verilir. Kitapta -mAk için ve -mA+iyelik eki+için yapıları birlikte verilir. Bu ulaç ekinin yüklem in gerçekleşme amacını gösteren yan tümceler kurduğu aktarılır.

(15) Öğretmen *konuyu iyi anlamamız için her gün ödev veriyor.*

(16) *Sana yardım etmek için ne yapabilirim?* (Bölükbaş Kaya vd., 2020, s. 76).

Aynı bölümde -mAk üzere ile ilgili örneklere de yer verilir. -mAk için ve -mAk üzere arasındaki farkın -mAk üzere'nin gerçekleşmesi kişinin isteğine bağlı olmayan fiiller için kullanıldığı belirtilir. Ayrıca -mAk için ve -mAk üzere yapılarıyla ilgili karışık alıştırmalara yer verilir.

Çalışmada dil bilgisi bölümünde -mAk için ulaçının öğretiminde hangi etkinlik türlerinin kullanıldığı tespit edilmiştir. Buna göre tercih edilen etkinlik türlerine ilişkin frekans ve yüzde bilgileri Tablo 5'te gösterilmiştir:

Etkinlik Türü	f	%
Boşluk Doldurma (Gap-Filling Task)	18	40,00
Tümce Tamamlama (Sentence Completion Task)	15	33,33
Uygun Olanı Seçme (Intensive Controlled in Grammar Tasks)	12	26,67
Toplam	45	100

Tablo 5: Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler için Türkçe B1 Ders Kitabında -mAk için Ulaçının Öğretiminde Tercih Edilen Etkinlik Türleri

Tablo 5'e göre kitapta üç farklı etkinlik türünün kullanıldığı görülmektedir. %40,00 oranı ile en fazla boşluk doldurma etkinliğine, %33,33 oranı ile ise tümce tamamlama rastlanmıştır. En az etkinlik türü ise uygun olanı seçmedir.

3.2.2. -DIĞI için Ulaç

Yeni İstanbul öğretim setinde -DIĞI için yapısına B2 seviyesi 4. ünite de yer verilir. -AcAk+i-yelik+için eki ile birlikte ele alınır (Bölükbaş vd., 2020, s. 83). Bu ekle beraber -DIĞI/-(y)AcAk + iyelik için ve -DIĞI/-(y)AcAk+ (n)dAn ve ve -DIĞI/-(y)AcAk+ (n)dAn dolay yapıları da öğretilir. Bu ulaç ekinin sebep bildirmek için kullanıldığı aktarılarak şu örneklerden bahsedilir:

(17) *Doğum günümde beni aramadığı için onunla konuşmayacağım.* (Bölükbaş vd., 2020, s. 83).

Yeni İstanbul öğretim seti -mAk için ve -DIĞI için yapılarının birbiriyle karıştırıldığını varsayarak hangi uygun yapının kullanılacağını içeren alıştırmalara da yer vermiştir:

(18) *Artık bu telefon üretilmediğinden/üretilmemesi için şarj cihazını bulmak çok zor.*

(19) *Başarılı olduğundan/olmak için hedefler koymalı ve sıkı çalışmalısın.*

(20) *Derse geç kaldığın için/kalmak için öğretmen ve arkadaşlarından özür dilemelisin.* (Bölükbaş vd., 2020, s. 84).

Çalışmada *-Diğl için* ulacının öğretiminde dil bilgisi bölümünde hangi etkinlik türlerinin kullanıldığı tespit edilmiştir. Buna göre tercih edilen etkinlik türlerine ilişkin frekans ve yüzde bilgileri aşağıdaki gibidir:

Etkinlik Türü	f	%
Tümce Tamamlama (Sentence Completion Task)	10	50,00
Boşluk Doldurma (Gap-Filling Task)	7	35,00
Yeniden Yazma (Paraphrase)	3	15,00
Toplam	20	100,00

Tablo 6: Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe B2 Ders Kitabında *-Diğl için Ula-*
cının Öğretiminde Tercih Edilen Etkinlik Türleri

Tablo 6'ya göre kitapta 3 farklı etkinlik türü kullanıldığı görülmektedir. %50,00 oranı ile en fazla tümce tamamlama etkinliğine, %35,00'lik oran ile boşluk doldurma etkinliğine rastlanmıştır. Yeniden yazma etkinliği ise en az görülen etkinlik türüdür. Ayrıca kitapta *-mAk için*, *-AcAğl için* ve *-Diğl için* ulaçlarının kullanımına ve farklarına yönelik uygun olanı seçme etkinliğinin de tasarlandığı tespit edilmiştir:

Uygun kelimeleri işaretleyelim.

1. Annem bugün hasta **olduğu için / olmak için** kardeşlerime kahvaltıyı ben hazırladım.
2. Hasta **olmadığımız için / olmamak için** sağlıklı beslenmeliyiz.
3. Derse geç **kaldığın için / kalmak için** öğretmen ve arkadaşlarından özür dilemelisin.
4. Ailemin beni merak **etmediğinden / etmemesi için** onları sık sık ararım.
5. Uçak birazdan **kalkacağı için / kalkması için** cep telefonlarınızı kapatmanız gerek.
6. Bir sonraki derste sunum **yapacağımdan / yapmam için** çok heyecanlıyım.
7. Yurtta internet **kesilmesi için / kesildiği için** kütüphanede çalışıyorum.
8. Artık bu telefon **üretildiğinden / üretilmemesi için** şarj cihazını bulmak çok zor.
9. Gelecek haftaki sınavda **zorlanmayacağıımızdan / zorlanmamak için** bu hafta sıkı çalışalım.
10. Başarılı **olduğundan / olmak için** hedefler koymalı ve sıkı çalışmalısın.

Şekil 1: *-mAk için*, *-Diğl için* ve *-AcAğl için* Ulaçlarının Anlamsal Kullanımına
Yönelik Etkinlik (Bölükbaş vd., 2020, s. 84)

Şekil 1'e göre *-mAk için*, *-Diğl için* ve *-AcAğl için* ulaçlarının kullanım farklarına yönelik 10 etkinliğe yer verildiği görülmektedir. Bu etkinliklerin 4'ü *-mAk için*, 2'si *-AcAğl için*, 4'ü ise *-Diğl için* ulacına yönelik olarak hazırlanmıştır.

3.3. Yedi İklim Türkçe Kitabında -mAk için ve -DIĞI için Ulaçlarının Öğretimi

3.3.1. -mAk için Ulaç

Yedi İklim öğretim setinin A2 seviyesinin 7. ünitesinde -mAk için ve -mAk üzere yapılarından bahsedilir. Sebep ya da amaç ulaç olup olmadığı ile ilgili bir bilgiye yer verilmemektedir. Kitapta bu yapının öğretimine yönelik şu örnekler verilir:

(21) Onlar, elektrikli ev eşyaları almak için alışverişe çıktılar.

(22) Elbiselerimizi ütölemek için ütü kullanırız (Ateş vd., 2022, s. 147).

Kitapta -mAk için ulacının öğretimine yönelik etkinlikler incelendiğinde Tablo 7'de edilmiştir:

Etkinlik Türü	f	%
İşaretleme	19	55,88
Açık Uçlu (Open-Ended)	4	11,76
Eşleştirme (Matching Sentence)	4	11,76
Boşluk Doldurma (Gap-Filling Task)	4	11,76
Çoktan Seçmeli (Multiple-choice)	3	8,82
Toplam	34	100,00

Tablo 7: Yedi İklim Türkçe Ders Kitabında -mAk için Ulaçının Öğretiminde Tercih Edilen Etkinlik Türleri

Tablo 7'ye göre kitapta %55,88'lik oran ile en fazla işaretleme etkinliğine rastlanmıştır. Bu etkinliği %11,76 ile açık uçlu, eşleştirme ve boşluk doldurma etkinlikleri takip etmektedir. En az ise çoktan seçmeli etkinlik türüdür.

3.3.2. -DIĞI için Ulaç

Yedi İklim öğretim setinin B2 seviyesinin 5. ünitesinde -DIĞI için yapısına yer verilir. Ekin ne anlama geldiğine öğretim setinde yer verilmez. Öğrencilere konu sezdirme yoluyla verilir.

(23) Geçen yaz hastalandığı için/hastalandığından tatile çıkamadı (Ateş vd. 2018, s. 111).

(24) Eve geç geldiğim için annem kızdı (Ateş, vd., 2017).

Kitapta -DIĞI için ulacının öğretiminde kullanılan etkinlik türleri Tablo 8'de gösterilmiştir:

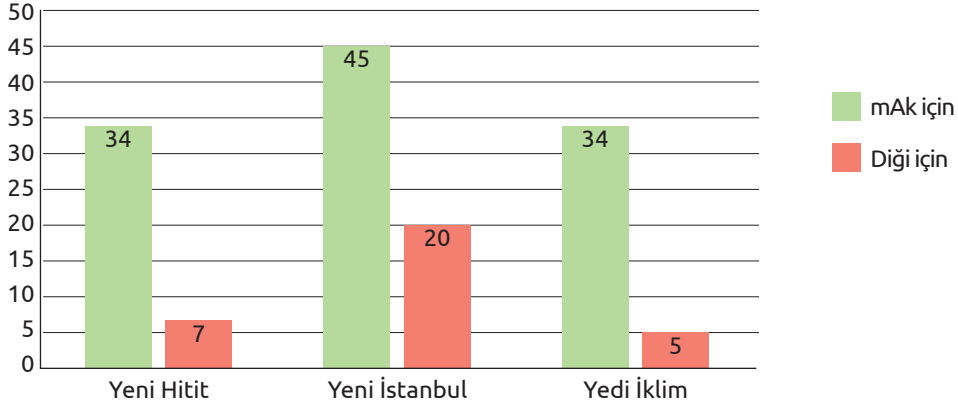
Etkinlik Türü	f	%
Çoktan Seçmeli (Multiple-choice)	3	60,00
Boşluk Doldurma (Gap-Filling Task)	2	40,00
Toplam	5	100

Tablo 8: Yedi İklim Türkçe Ders Kitabında -DIĞI için Ulaçının Öğretiminde Tercih Edilen Etkinlik Türleri



Tablo 8'den hareketle kitapta söz konusu yapının pekiştirilmesi için iki farklı etkinlik türüne yer verildiği görülmektedir. %60,00 oran ile en fazla çoktan seçmeli, %40,00 ile ise boşluk doldurma etkinliklerine rastlanmıştır.

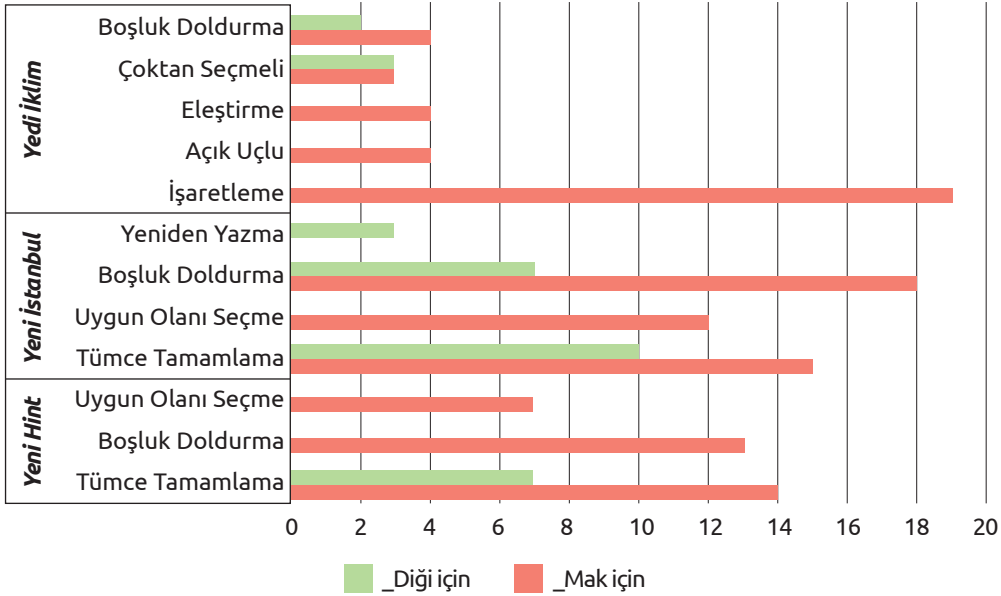
Bütün bu bilgiler ışığında, ele alınan Türkçe öğretim setlerinde ulaçların pekiştirilmesinde kullanılan etkinlik türleri Şekil 2'de gösterildiği gibi özetlenebilir:



Şekil 2. Öğretim Setlerinde Ulaçlara Yönelik Etkinliklerin Sıklığı

Şekil 2'ye göre ulaçların öğretimine yönelik en fazla etkinlik Yeni İstanbul kitabında, en az etkinlik ise Yedi İklim kitabında tespit edilmiştir.

Çalışmada kitaplarda söz konusu ulaçların öğretiminde tespit edilen etkinlik türlerinin karşılaştırılması Şekil 3'te verilmiştir.



Şekil 3. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Setlerinde -mAk için ve -Diği için Ulaçlarının Pekiştirilmesinde Kullanılan Etkinlik Türlerinin Karşılaştırılması

Şekil 3'e göre ele alınan kitaplarda en fazla etkinlik türüne Yeni İstanbul, en az etkinlik türüne ise Yedi İklim kitabında rastlanmıştır. Çalışmanın verilerine göre *-mAk için* ulacının öğretiminde Yeni İstanbul ile aynı frekans aralığına sahip olan Yedi İklim kitabında (f=34) etkinlik çeşitliliğinin en fazla olduğu tespit edilmiştir. Diğer iki kitapta yer almayan üç farklı etkinlik türüne (işaretleme, eşleştirme ve açık uçlu) rastlanmıştır. Ancak aynı kitap *-Diğl için* ulacının öğretiminde karşılaştırılan kitaplar arasında en az etkinlik sayısı içermektedir. Yeni İstanbul kitabında *-mAk için* ulacının öğretiminde 3 farklı etkinlik türüne rastlanmıştır. Aynı kitap *-Diğl için* ulacının öğretiminde kitaplar arasında en fazla etkinlik sayısı ve çeşitliliğine sahiptir. *-mAk için* ulacının öğretiminde Yedi İklim ile aynı sayıya sahip olan Yeni Hitit ise *-Diğl için* ulacının öğretiminde sayı bakımından Yedi İklim kitabına göre ön plana çıkmıştır.

-mAk için ve -Diğl için Ulaçlarının Öğretimi için Etkinlik Önerileri

Öğretim setlerinde yer alan konuların sarmal bir yapıda ilerlemesi öğrenilenlerin birbiriyle ilişkilendirilmesini gerektirir. Ancak kitapların derslerde kullanımı iki ulacın karşılaştırmalı incelemesi için vakit kalmamasına sebep olabilir. Bu durumda öğreticiler, öğrencilere karşılaştırmalı etkinlikler sunabilir, bu etkinliklerde söylemin önemini vurgulayabilir, öğrenilenlerin kalıcı olmasını sağlayabilir. İncelemeden hareketle ulaçların anlamsal ilişkilerinin gösterilebilmesi için öğrencilere iki ulacın arasındaki farkın anlatılması önemlidir. Çalışmada bu amaçla farklı dil becerilerinde etkinlikler sunulmuştur:

Etkinlik 1

Etkinliğin Amacı: *-Diğl için* ulacının oluşsal açıdan nedensellik taşıdığına yönelik farkındalık yaratma

Etkinlik Türü: Yeniden Yazma (Paraphrase)

Beceri Alanı: Biçimsel kullanım

Aşağıdaki tümceleri örnekteki gibi yeniden yazalım.

Hoca beni derse almadı çünkü çok geç kaldım.

Çok geç kaldığım için hoca beni derse almadı.

1. *Eşimin yükseklik korkusu var. Bunun için çok yükseğe çıkamaz.*

.....

2. Haftalardır dişim ağrıyor. Artık doktora gideceğim.

.....

3. *Ben çok konuşkan bir insan değilim. Bu yüzden insanlar beni asosyal zannediyor.*

.....

4. *İyi derecede İngilizce bilmiyorum diye kimse bana iş vermiyor.*

.....

5. *Seni çok seviyoruz bu yüzden yaptığın hataları görmezden geliyoruz.*

.....

6. Arabam yok. Tamirde. Bu yüzden yürüyerek geldim.

.....

Bu etkinlik *-Dik + iyelik için* yapısının sadece biçimsel kullanımına yönelik bir etkinliktir. Etkinlik 1’de öğrenciden *-Dik* yapısıyla beraber uygun iyelik eki seçimini yapması ve örnek tümcedeki gibi tümceler üretmesi beklenir. Örnek tümcelerinde sebep sonuç ilişkisi sunan tümceler oluşturması istenmektedir. Kullanım bilgisini ölçmeyi hedeflemeyen doğrudan erek dil bilgisi yapısının nasıl anlam oluşturduğu bilgisini aktarmayı amaçlayan bir etkinliktir.

Etkinlik 2

Etkinliğin Amacı: *-mAk için* ulacının bir amaca yönelik nedensellik taşıdığına yönelik farkındalık yaratma

Etkinlik Türü: Yeniden Yazma (Paraphrase)

Beceri Alanı: Biçimsel kullanım

Aşağıdaki tümceleri örnekteki gibi yeniden yazalım.

Biraz dinleneyim diye tatile gittim. Dinlenemedim.

Dinlenmek için tatile gittim.

1. *Amacım yüzme öğrenmek. Bunun için yüzme kursuna gidiyorum.*

.....

2. *Amacım çok para kazanmak. Bu nedenle çok çalışıyorum.*

.....

3. *Rahat uyuyayım diye süt içiyorum.*

.....

4. *Amacım kek yapmak. Bunun için marketten süt alacağım.*

.....

5. *Dişçiye gitmeyeyim diye anneme yalan söyleyeceğim.*

.....

6. *Sınavdan geçeyim diye her gün dua ediyorum.*

.....

Etkinlik 2, *-mAk için* yapısının sadece biçimsel kullanımına yönelik bir etkinliktir. Burada öğrenciden *-mAk için* ulacına yönelik amaçsal ilişki kurarak tümceleri birleştirip yeniden yazması beklenmektedir. Örnek tümcelerinde bir amaca yönelik nedensellik anlamı katan tümceler oluşturması beklenmektedir. Kullanım bilgisini ölçmeyi hedeflemeyen doğrudan erek dil bilgisi yapısının nasıl anlam oluşturduğu bilgisini aktarmayı amaçlayan bir etkinliktir.

Etkinlik 3

Etkinliğin Amacı: -mAk için ve -Diğl için ulaçlarının ayırımına yönelik farkındalık yaratma

Etkinlik Türü: Yeniden Yazma (Paraphrase)

Beceri Alanı: Biçimsel kullanım

Aşağıdaki tümceleri örnekteki gibi yeniden yazalım.

Tatil yapmak istedik. İzmir'e gittik.

Tatil yapmak için İzmir'e gittik.

1. *Yalnız kalmak istemiyorum. Arkadaşımı çağırdım.*

.....

2. *Çocuğumuz sınavda başarılı olsun diye yatıp kalkıp dua ediyoruz.*

.....

3. *Sevgilim mutlu olsun diye her şeyi yaparım.*

.....

4. *Ailem tıp okumamda ısrar etti ama ben güzel sanatları tercih ettim.*

.....

5. *Sabah yola erken çıkmak istedik bu yüzden erken kalktık.*

.....

6. *Onların da bizimle gelmelerini istedik. Bu yüzden yalvardık.*

.....

Bu etkinlik ise -mAk için, -mA (+iyelik) için, -Diğl için yapılarının sadece biçimsel kullanımına yönelik bir etkinliktir. Burada öğrenciden -mAk için ve -mA (+iyelik) için yapısıyla beraber uygun iyelik eki seçimini yaparak sebep sonuç ya da amaç sonuç ilişkisi sunan tümceler oluşturması beklenmektedir.



Etkinlik 4

Etkinliğin Amacı: -mAk için ve -Diğl için ulaçlarının oluşsalık bağlamda farklarını anlatma

Etkinlik Türü: Eşleştirme (Matching Tasks)

Beceri Alanı: Seçici Okuma (Selective Reading)

Örnek:

Sağlıklı olmak için Allah'a şükretmeliyiz.
Sağlıklı olduğumuz için düzenli beslenmeliyiz.

Aşağıdakileri örnekteki gibi eşleştiriniz.

<i>Dünkü maçta Arda oynamadığı için</i>	<i>kaybettik.</i>
<i>Dünkü maçta Arda'nın oynamaması için</i>	<i>elinden geleni yaptı.</i>
<i>Kulakları iyi duymadığı için</i>	<i>kapıyı kapadım.</i>
<i>Konuştuklarımızı duymaması için</i>	<i>onunla konuşurken bağırmalısın.</i>
<i>Beni iyi tanımadığınız için</i>	<i>böyle önyargılı davranıyorsunuz.</i>
<i>Beni daha iyi tanımanız için</i>	<i>daha neler yapmalıyım?</i>
<i>Sevil'in Erdoğan'a borç vermemesi için</i>	<i>çaba sarf edeceğim.</i>
<i>Sevil kendisine borç vermediğim için</i>	<i>konuşmuyor.</i>
<i>Öğrencilerin konuyu anlamaları için</i>	<i>diğer konuya geçtim.</i>
<i>Öğrenciler konuyu anladıkları için</i>	<i>ekstra ders yaptım.</i>
<i>Oğluma kitap alması için</i>	<i>para verdim.</i>
<i>Oğlum kitap aldığı için</i>	<i>bütün parayı bitirmiş.</i>

Öğrencilerin -mAk için ve -Diğl için ulaçlarını karşılaştırıp -Diğl için ulacının oluşsal açıdan bir nedensellik anlattığını, -mAk için ulacının ise amaca yönelik bir nedensellik ilişkisi sunduğunu fark etmelerini sağlayacak eşleştirme etkinliği hazırlanmıştır. Etkinlik 4, iki tümcenin erek yapı olan -mAk için ve -Diğl için ile birleştirilmesine yöneliktir. Etkinlik öncesinde örnekler verildiği için öğrencilerin alıştırmaları yapması kolaylaştırılmıştır. Özellikle 1., 2. ve 3. görevler biçim-anlam-kullanım üçgeni doğrultusunda hazırlanmıştır. Örneğin 1., 2. ve 3. etkinlikte yer alan sorular biçime yönelirken 4. etkinlikte anlamaya yöneliktir. Sunulan görevlerin hazırlanmasında biçim-anlam-kullanım üçgeni göz önüne alınmıştır. Aşağıda yer alan Etkinlik 5 ise kullanıma yöneliktir:

Etkinlik 5

Etkinliğin Amacı: -mAk için ve -Diğl için ulaçlarını tümce içerisinde kullanabilme

Etkinlik Türü: Resim Üzerine Konuşma (Picture-Cued Tasks)

Beceri Alanı: Konuşma



<https://tr.pinterest.com/pin/488570259591555746/> (Erişim Tarihi: 20.09.2025)

Merhaba. Ben Erman. Üsküdar'da bir apartman dairesinde oturuyorum. Akşam işten eve çok yorgun dönüyorum. Apartmanda oturan komşuların çok gürültü yapıyor. Defalarca uyardım rağmen bir sonuç alamadım. Yan komşumun köpeği sürekli havladığı için gelecek ay taşınacağım.

Etkinlikte bir apartman binası resmi verilmiştir. Bu apartman binasında yaşayan kişilerin neler yaptıkları görsellerde yer almaktadır. Öğrencilerden resme bakarak -Diğl için ulacını yukarıda verilen paragraftaki gibi kullanıp tümceler kurmaları istenmiştir. Bu görevde öğrencilerin daha önceki bölümlerde yaptığı işlemlenin açıklaması söz konusudur çünkü önceki bölümlerde verilen birleştirilmiş tümcelere benzer yapıları, öğrencilerden kendileri birleştirmeleri istenmiştir. Konuşma becerisinin gelişimi hedeflenen bu etkinlikte öğrencilerin zihinsel işlemleri yoluyla erek yapıyı kavraması beklenmektedir. Konuşma bağlamı olarak resmin kullanılması performansa dayalı bir etkinlik olarak tasarlanmıştır. Yaratıcılığı ve imgelemi güçlendiren resim ile özgün bir etkinlik düşünülmüş, bağlama uygun dikkat çekici resim seçimi tercih edilerek doğal dil kullanımı hedeflenmiştir.



Etkinlik 6

Etkinliğin Amacı: -mAk için ve -Diğl için ulaçlarının tümce içerisindeki farkını anlayabilme

Etkinlik Türü: Tablo Doldurma (Chart-filling)

Beceri Alanı: Dinleme

ŞİKÂYETİMVAR.COM

Dilek Hanım: *Tayinim Ankara'ya çıktı. Bir ay önce taşındık. Site içinde, her açıdan içimi-ze sinen güzel bir dairede kiraya çıktık ancak bir dezavantajı var ki duvarlar kâğıt gibi. İnanılmaz ses geçiriyor. Üst katımızda da küçük çocuklu bir aile olduğu için gün içinde sürekli bir koşturma ve tepinme durumu mevcut. Benim de 5,5 yaşında oğlum var, makul saatler içinde çocuk gürültüsünü problem edecek insanlar değil ancak bu çocuklar hiç mi uyumuyor, anlamadım. Gece her daim koşturma sesleri, bağırışlar, ağlamalar olduğu için uyuyamıyoruz. Üst kattakileri tanımadığımız için ilk tanışmanın bu konu için kapılarına çıkarak olması nasıl olur bilemiyorum. Mektup mu yazsam diyorum eşim de saçma olur yüz yüze konuşalım diyor. İlk iletişimin nasıl olmalı sizce?*

Ece Hanım: *Apartman kültürünün yaygınlaştığı yirmi birinci yüzyılda güncel sorunlardan biri de apartmanda evcil hayvan besleme konusu. Komşumuz Özerk Bey evinde köpek besliyor. Tamam. Biz de çok seviyoruz köpekleri. Ama bu hayvan her an, her dakika, her saat mi havlar? Gerçekten çıldıracağım. Uyuyamıyorum. İnanın gürültü tespiti yapması için bilirkişi raporu almayı bile düşündüm. Bir kere de uyardığım için hayvan düşmanı oldum. Öğrendiğime göre şikâyetin geçerli olması için gürültünün sürekli ve belirli bir desibelin üzerinde olması gereklmiş. Sanırım İzmir adliyesine başvuracağım. Sizce ne yapmalıyım?*

Rıfat Bey: *Adana'da güzel bir sitede oturuyorum. Ama ciddi bir park sorunu var. Komşunun iki arabası var. Evine en yakın iki yere park ediyor. Geçen gün her yer dolu olduğu için oraya park ettim. Bir baktım, aracımın sileceklerini kaldırmış. Gidip konuştum. Adam mantıklı bir gerekçe sunmadan "20 yıldır buraya ben park ediyorum." deyip durdu. Tartıştık. Ben bir daha sileceklerimi kaldırmaması için uyardım. O da beni "Bir daha park et de göreyim." diye tehdit etti. Sizce polis olayla ilgilenir mi?*

İpek Hanım: *Sakarya'da üç katlı küçük bir apartmanın ikinci katında oturuyoruz. Her katta 2 daire var. En üst kattaki komşumuz kapının önüne çöp koyuyor. Çöpleri atması için kaç defa uyardık. Ama nafile. Biriktirip atıyormuş ama apartmanda kötü koku oluyor. Balkondan masa örtüsü silkeliyor, halı silkeliyor, sigara küllerini bile balkonunda görebiliyorum. Yöneticimiz kaç kere uyardı. Ama bunlardan vazgeçmediği için ev sahibine haber verdik. Ev sahibi evden çıkarır diye korktu. Sizce işe yarar mı?*

Dinlediğiniz metne göre tabloyu doldurunuz.

		Yer	Olay	Sebebi
1.Dinleme	Ankara	Gürültü problemi	Çocuklar gürültü yaptıkları için	Rahatsız oluyorlar.
2.Dinleme	İzmir	Köpek havlaması	Köpek havladığı için	Uyuyamıyor.
3.Dinleme	Adana	Park yeri kavgası	Arabasını komşusunun park yerine park ettiği için	Komşusu tehdit etti.
4.Dinleme	Sakarya	Temizlik sorunu	Balkondan halı silkelediği için	Ev sahibine haber verdi.

Etkinlik 6'da dinleme becerisini sebep ulaçları özelinde geliştirmek amaçlanmaktadır. Etkinlik dinlenen metinden gerek duyulan bilgiyi tarayarak çıkarmayı ve bu bilgiyi tablo üzerinde kısaca göstermeyi gerektirmektedir. Bu nedenle metnin ana hatlarının sorulduğu bir tablo yer almaktadır. Öğrencilerden metnin geçtiği yeri, olayı, sebebi ve sonucu yazmaları istenmektedir. Tabloyu doldururken gösterildiği gibi sebep ulaçlarını içeren türden yanıtlar yazmaları beklenmektedir. Bu görev özellikle gerçek dünyadan karşılaşılabilecek türden bir malzeme üzerine kurulu olduğu için edim bilimsel olarak öğrenciye dili göstermeyi, anlamayı hedeflemektedir.

Etkinlik 7

Etkinliğin Amacı: -mAk için ve -Diğl için ulaçlarının tümce içerisindeki farkını anlayabilme

Etkinlik Türü: Uygun Olanı Seçme (Intensive Controlled in Grammar Tasks)

Beceri Alanı: Okuma

Aşağıdaki metni okuyunuz, metne göre uygun ulacı işaretleyiniz.

DÜĞÜN ALIŞVERİŞİ

Bugün alışveriş yapmak/yaptığım için Ankara'daki büyük bir alışveriş merkezine gittim. Alışveriş merkezine gitmek/gittiğim için önce otobüse sonra metroya bindim. Yaklaşık 30 dakika sonra alışveriş merkezine ulaştım. Hava çok sıcak olması/olduğu için çok susamıştım. Bir kafede oturup buz gibi bir limonata içmek istedim. Siparişimi verdim. Ama kafe çok kalabalık olması/olduğu için siparişim biraz geç geldi. Neyse ki limonata çok lezzetliydi. Limonatayı içtikten sonra mağazalara bakmaya başladım. Arkadaşımın bir ay sonra düğünü olacak. Düğünde giymek/giydiğim için güzel bir elbiseye ihtiyacım var. Birkaç mağaza gezdikten sonra sonunda güzel bir elbise buldum. Elbiseyi denemek/denediğim için kabin aradım ama kabini bulamadım. Mağazadaki görevliden yardım istedim. Görevli bana yardım etmek/ettiği için elbiseyi deneyebildim. Elbisenin rengini beğendim ama biraz küçük geldi. Elbiseyi denemem/denediğim için bunu kolayca anladım. Görevliden daha büyük bir beden istedim. Görevli elbiseyi getirince denedim. Bu elbise çok güzel oldu. Elbisenin fiyatını sormak/sorduğum için kasaya gittim. Ödemeyi yapmak/yaptığım için kredi kartımı kullandım. Çok yoruldum ama güzel bir elbisem oldu!

7. etkinlikte okuma becerisi -mAk için ve -Diğl için ulaçları özelinde metni doğru şekilde tamamlamayabilme amacını taşımakta olup metne uygun olanı seçme türünde tasarlanmıştır. Öğrencilerden metindeki anlamsal ve zamansal ilişkiye dikkat ederek uygun ulacı kullanmaları sağlanmaya çalışılmaktadır. Etkinlik 7'de yer alan söz varlığı B1 seviyesine yönelik olarak otantik malzemedен sunulmuştur.

Etkinlik 8

Etkinliğin Amacı: -mAk için ve -Diğl için ulaçlarının tümce içerisindeki farkını anlayabilme

Etkinlik Türü: Sözcük ve Dil bilgisi için Çoktan-Seçmeli Sorular (Multiple-choice Vocabulary/Grammar Tasks)

Beceri Alanı: Okuma

Aşağıdaki tümceleri okuyunuz uygun seçeneği işaretleyiniz.

1. Hediye almak için

- en yakın ATM'ye gidip para çektim.
- gözlerime inanamadım.
- çok mutlu oldum.
- teşekkür etmek istedim.

2. İyi dans ettiği için.....

- yarışmada birincilik madalyası aldı.
- her gün yarım saat pratik yapıyor.
- yeni bir dans hocasından ders alıyor.
- vücudunun esnek olması gerekiyor.

3. Başarılı olmak için

- üniversiteyi birinci olarak bitirdi.
- hemen iyi bir iş buldu.
- çok çalışmanız gerekiyor.
- babası güzel bir araba almış

Etkinlik 8'de öğrencilerin dil bilgisi becerisini -mAk için ve -Diğl için ulaçları özelinde geliştirmeyi hedefleyen bir çalışma yer almaktadır. Etkinlikte öğrencilerin tümceleri anlamsal ve zamansal açıdan doğru şekilde tamamlamaları beklenmektedir. Etkinlik öğrencilerin günlük hayatta kullanabilecekleri ya da karşılaşabilecekleri sözcükleri içerdiğinden edimbilimsel olarak öğrenciye dili göstermeyi ve dili anlamasına yardımcı olmayı hedeflemektedir.

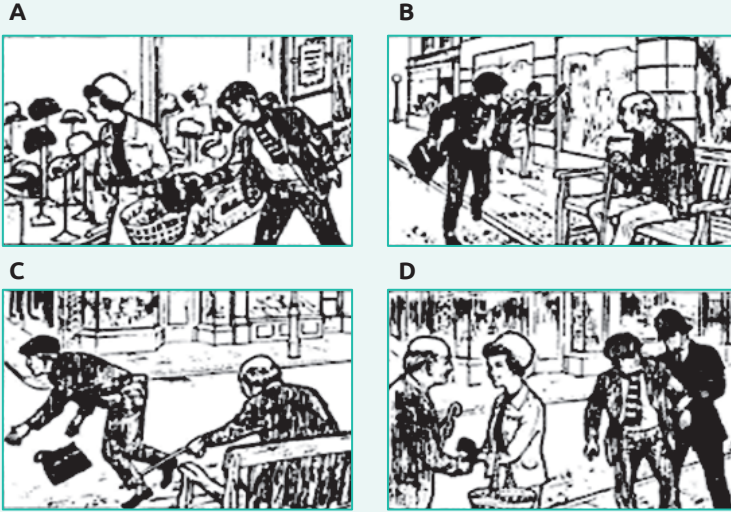
Etkinlik 9

Etkinliğin Amacı: -mAk için ve -Diğl için ulaçlarını tümce içerisinde kullanma

Etkinlik Türü: Resim Üzerine Öykü Yazma (Picture Sequence Description)

Beceri Alanı: Yazma

Aşağıdaki resme bakınız ve en az 125 sözcükten oluşan bir öykü oluşturunuz.



Resim 1. Resim Üzerine Öykü Yazma (Hughes, 1989, s. 84)

9. etkinlikte yazma becerisini sebep ulaçları özelinde geliştirmek amaçlanmaktadır. "Resimleri Anlamalı Sıralama Yaparak Öyküleme" tekniğiyle bir dizi resme dayanarak öykü yazma becerisi ölçülmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin sebep ulaçlarını içeren türden yanıtlar yazmaları beklenmektedir. Öğrencilerin yaratıcılığını destekleyen, özgün, belli bir amaç ve bağlama göre yazma çalışmalarını yapılması hedeflenen bir çalışmadır.

4. Sonuç ve Öneriler

Türkçede ulaç (zarf fiil) olarak başlıklandırılan birçok ek bulunmaktadır. Bu ekler tümcelere zaman, neden, amaç gibi çeşitli anlamlar katmaktadır. Bu ulaçların sayısının çok olması ulaçların kimi zaman aynı kategori altında değerlendirilmesine ve birbirinin yerine kullanılmasına sebep olabilir. Ancak bazı ulaçlar aynı başlık altında değerlendirilse de tümcelerde birbirinin yerine kullanılamaz. Çünkü söylem bu duruma izin vermez.

Çalışmada ele alınan ve alan yazınında neden ifade ettiği de belirtilen -mAk için ile -Diğl için ulaçları da bu ulaçlardan olup öğrencilerin zaman zaman zorlandıkları yapılar olarak öğreticilerin karşısına çıkmaktadır. Nitekim Şimşek ve Mert (2021) çalışmasında -mAk için ulacının kullanımına yönelik öğrencilerin sorun yaşadıklarına değinmiştir.

Çalışmada bu amaçla "Alan yazınında -mAk için ve -Diğl için ulaçları hangi kategorilerde ele alınmaktadır?" sorusunun cevabı araştırılmış, alan yazınında -Diğl için ulacının sebep bildirdiğinin belirtildiği bu anlamda alan yazınında bir ortaklık olduğu görülmüştür. Ancak Korkmaz (2009) ve Ediskun (2003) gibi çalışmalarda -mAk için ulacının sebep bildirdiğinin ifade edildiği tespit edilmiştir. Dolayısıyla ulaçta yer alan için edatının sebep anlamını çağrıştırdığı anlaşılmıştır. Ayrıca iki ulacın "Niçin?" sorusuna da cevap vermesi konunun karmaşık bir hâle gelmesine sebep olabilmektedir. Örneğin "Niçin buraya geldin?" sorusunun cevabı "Seni görmek için" ya da "Seni gördüğüm için" şeklinde olabilir. Benzer şekilde Ediskun'un (2003) verdiği ve sebep bildirdiğini belirttiği ifade ettiği "Kayalığın arkasına dinlenmek için oturdular." tümcesinde de bu durum gözlemlenmektedir. Alan yazınında -mAk için ulacının kullanımında sebep anlamının belirtildiğine dair çalışmaların da olması (Can, 2025; Yılmaz ve Sözer, 2013) konuya nasıl yaklaşılabileceği konusunda bir karışıklığa sebep olabilmektedir. Dolayısıyla anlamsal ilişkiler açısından ulaca bakmak sıkıntılara yol açabilir.

Bu sorundan hareketle araştırmanın ikinci sorusu olan "Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde -mAk için ve -Diğl için ulaçları nasıl örneklendirilmektedir, öğretime yönelik etkinliklerde hangi teknikler kullanılmaktadır, bu tekniklerden hangisi/hangileri öğrencilere fayda sağlayabilir?" için cevap aranmıştır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan Yeni Hitit ve Yeni İstanbul ders kitaplarında -mAk için yapısının amaç bildirdiğine, -Diğl için yapısının ise neden bildirdiğine değinildiği görülmüştür. Yeni Hitit ve Yeni İstanbul öğretim setlerinde açıklamaların yer aldığı, Yedi İklim öğretim setinde ise sezdirme tekniği ile öğrencilere ulaçların öğretildiği görülmüştür. Yeni Hitit öğretim setinde -mAk için yapısının A1-A2 seviyesinde, -Diğl için ulacının B1 seviyesinde; Yeni İstanbul öğretim setinde B1 seviyesinde -mAk için, B2 seviyesinde -Diğl için ulacına yer verildiği; Yedi İklim öğretim setinin A2 seviyesinde -mAk için, B2 seviyesinde -Diğl için yapısının işlendiği tespit edilmiştir. Dolayısıyla öğretim setlerinde ulaçların farklı seviyelerde ele alındığı saptanmıştır.

İncelemeye dâhil edilen kitaplarda ulaçların öğretildiği bölümlerde birbirine benzer ulaçlardan bahsedilmesinin sorunlara sebep olabileceği tespit edilmiştir. Örneğin -mAk için ulacının öğretildiği kısımda -mAk üzere yapısının da öğretilmesi bu durumu destekler niteliktedir. Çünkü Uzun'un (2019) da belirttiği gibi -mAk için amaca yönelik bir sebep belirtirken -mAk üzere ulacındaki amaç anlamı daha keskindir. Benzer şekilde Çetintaş Yıldırım'ın (2010, s. 141) da değindiği gibi için sebep ve amaç ifade edebilirken üzere sadece amaç ifade eder. Dolayısıyla -mAk için tümcedeki iki olay birbirini takiben gerçekleşirken -mAk üzere ile kurulan tümcelerde belirgin bir zamansal uzaklık vardır. Bu bağlamda için edatının sebep anlamı verdiğini bilen öğrenciler -mAk için ulacının da sebep bildirdiğini düşünebilir. Ayrıca olumsuz tümcelerde -mAmAk için ulacının amaç anlamı çok net anlaşılmayabilir. Bu durum öğrencilerden tarafından ulacın anlamının sebep olarak düşünülmesine yol açabilir.

Benzer şekilde Yeni Hitit, Yeni İstanbul ve Yedi İklim ders kitaplarında -Diğl için ulacından bahsedilirken -AcAğl için ulacına da yer verildiği görülür. İki ulacın da sebep bildirdiği belirtilirken ana tümce ve yan tümcedeki zamansal farklara işaret edilir. Dolayısıyla sebep anlamı veren ulaçlar zamansal açıdan birbirlerinden ayırt edilmeye çalışılır.

Bahse konu durumun *-mAk için* ve *-Diğl için* ulaçlarının kullanımında da değinilmesi gerekmektedir. Çünkü *-Diğl için* ulacındaki zamansal anlam *-mAk için* ulacında da vardır. Nitekim *-mAk için* ulacında ana tümcedeki eylem önce, yan tümcedeki eylem sonra gerçekleşirken *-Diğl için* ulacında yan tümcedeki eylem önce, ana tümcedeki eylem sonra gerçekleşecektir. Örneğin Yeni Hitit öğretim setindeki tümceler incelendiğinde “*Piyangodan para kazanabilmek için bilet aldım.*” (Uzun, 2019, s. 125) tümcesi *-mAk için* ile amaç “*Piyangodan para kazandığım için bilet aldım.*” tümcesinde sebep bildirmektedir. Yani ilk tümcede para kazanmak amacıyla bilet alınırken ikinci tümcede daha önce piyangodan para kazanılmış bu neden ve amaç doğrultusunda tekrar bilet alınmıştır. Dolayısıyla *-mAk için*’li yan tümce ana tümceden sonra gerçekleşmiş, *-Diğl için*’li yan tümcede ise önce yan tümce daha sonra ana tümcedeki olay gerçekleşmiştir. Yine kitapta örnek olarak verilen “*Sabah erkenden doktora gitmek için evden çıktı.*” tümcesinde doktora gitme eylemi henüz gerçekleşmemiştir ancak aynı tümce “*Sabah erkenden doktora gittiği için evden çıktı.*” şeklinde ifade edilirse tümce yanlış olmaz ancak anlamsal açıdan kişinin doktora gittiği bu neden ve amaç doğrultusunda evden çıktığını ifade etmektedir. Çalışmadan elde edilen bu sonuç Uzun (2018) ve Mehmedoğlu’nun (2001) *-Diğl için* ve *-mAk için* ulaçlarının anlamsal olarak farklı değerlendirilebileceği fikirleriyle koştur. Ancak öğretim setlerinde bu konuya fazla değinilmemesi öğrencilerin ulaçları birbirinin yerine kullanılabileceğini düşünmesine neden olabilir.

Ulaçların farklılıklarının yanında öğretimde tercih edilen etkinliklerin de öğretimi etkileyebileceği tespit edilmiştir. Bu amaçla çalışmada Yeni Hitit, Yeni İstanbul ve Yedi İklim öğretim setlerinde ulaçların öğretildiği etkinlikler incelenmiştir.

Hem Yeni Hitit (%41,18) hem de Yeni İstanbul kitabında (%33,33) *-mAk için* ulacının pekiştirilmesinde tümce tamamlama etkinliğine sıkça rastlandığı tespit edilmiştir. Bu türden etkinliklerin verilen ifadelerin hangi karşılıkları gerektirdiğine dair ipuçları taşıması, boşluklara gelecek ifadelerin sınırlı seçenekte olmaları değerlendirmeyi kolaylaştırmaktadır. Özgünlük ölçütü açısından zayıf bir araç olarak görülse de öğrencilerin söyleme uygun yapıları tercih etmesi nedeniyle önemlidir. Çünkü bu tarz etkinler öğrencilerin öğrendiklerini amaç ya da neden sonuç ilişkisi içerisinde kullanabilmesine ana tümce ve yan tümce arasındaki zamansal ilişkiyi belirleyebilmesine yardımcı olur. Bu bağlamda ulacın öğretiminde sıklıkla tümce tamamlama etkinliklerin kullanılmış olması öğrencilere fayda sağlar. Yine her iki kitapta aynı yapının pekiştirilmesinde boşluk doldurma etkinliğinin birbirine çok yakın oranda kullanıldığı tespit edilmiştir. Alan yazınında boşluk doldurma etkinliklerinin bağlamdan yalıtılmış tümcelerin doğal dil kullanımını yansıtmadığı ancak sınıf içi ölçme bağlamında tek doğru yanıtı gerektirdiğinden nesnel değerlendirmeye uygun teknikler (Bailey, 1998, s. 55-60) olduğu belirtilmektedir. Aynı zamanda bu tekniğin daha geliştirilmiş biçiminin bir bölümünün verilen tümceyi tamamlamak olduğu da ifade edilmektedir (Alderson vd., 1995; Brown, 2004; Heaton, 1975; Weir, 1993; 2005). Her iki kitapta da iki etkinlik türünün kullanımının nesnellik ölçütlerini karşıladığı için tercih edildiği söylenebilir. Söz konusu kitaplarda *-mAk için* ulacının pekiştirilmesinde uygun olanı seçme etkinliğine de yer verilmiştir. Alan yazınında dil bilimsel olarak doğru tümceyi işaretleme; anlam ve bağlam, doğruluk ve uygunluğu sağlamak açısından önemli görülmektedir (Brown, 2004, s. 225). Yedi İklim kitabında *-mAk için* ulacının pekiştirilmesinde en fazla kullanılan tekniğin işaretleme (%55,88) tekniğinin olması bu anlamda faydalı görülebilir.

-*Diğl için* ulacının pekiştirilmesinde Yeni İstanbul (%50) ve Yeni Hitit (%100) kitaplarında en fazla tümce tamamlama etkinliği kullanıldığı tespit edilmiştir. Yedi İklim kitabında ise diğler iki kitapta yer verilmeyen boşluk doldurma ve çoktan seçmeli tekniklerine yer vermiştir. Ancak bu etkinlikler iletişimsellikten uzak, yeterli bağlamların oluşturulmadığı özellikle sınıf içi değerlendirmelerde yapay aktivitelerle öğrencinin performansına dair çıkarsamaların yapıldığı dolaylı ölçme etkinlikleri olarak görölmektedir (Davies vd., 1999). Dolayısıyla Yedi İklim öğretim setinde mekanik olarak öğretimine yönelik daha fazla etkinliğe yer verildiği söylenebilir. Yapay aktivitelerle öğrencinin performansına dair çıkarsamaların yapıldığı etkinliklerle dil yapılarının pekiştirilmesinde başarılı olunup olunmayacağı ise tartışımalı bir durumdur. Dil yapılarının aktarımında iletişimsel süreçler göz ardı edilmemelidir. Dilin işlevlerini içeren özgün, anlamlı iletişim ortamları yaratmak oldukça önemlidir.

Çalışmadan hareketle ulaçların öğretiminde söyleme dikkat edilmesi gerektiği, bu bağlamda ana tümce ve yan tümce arasındaki anlamsal ilişkinin yanı sıra zamansal ilişkinin de önemli olduğu sonucuna varılmıştır. Dolayısıyla ulaçların öğretiminde farklı örnekler ve etkinlikler yapmanın önemli olduğu, ulaçların tümcede farklı anlamlar kazanabileceği görölmektedir. Bu bağlamda öğretimde kullanılan etkinliklerin önemli olduğu, tümce tamamlama tekniğine yer verilmesinin öğrencilere daha fazla katkı sağlayabileceği tespit edilmiş ve araştırmmanın üçüncü sorusu olan "*Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde -mAk için ve -Diğl için ulaçlarının daha kolay öğretilmesi ve karıştırılmaması için hangi tür etkinliklerden yararlanılabilir?*" için çalışmada etkinlikler tasarlanmıştır. Bahse konu etkinliklerin B1 seviyesine yönelik farklı tekniklerde dört temel beceriye yönelik hazırlanmasına dikkat edilmiştir.

Türkçe öğretim setlerinde bahse konu ulaçlarla ilgili zamansal ilişkidenden çok fazla bahsedilmediği bilgisinden hareketle öğrencilere ve kitap yazarlarına söylemler üzerinden dil bilgisi konularının sezdirilmesi tavsiye edilebilir. Öğreticilere karşılaştırmalı etkinlikler hazırlamaları ve bu etkinliklerin söyleme yönelik olması ve yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil bilgisi konularının öğretiminde genelleme yapılmaması önerilebilir. Türkçede biçimbirimler söylem içerisinde farklı anlamlar kazanabilir, konuşucunun niyeti biçimbirime farklı anlamlar verebilir. Öğreticiler derslerde bu nedenle ders kitaplarına ek olarak farklı materyaller kullanabilir. Bu çalışmada ulaçların kullanımında tespit edilen sorunların çözümüne yönelik öneri olarak sunulan etkinliklerde B1 düzeyine yönelik, görsellerden de yararlanarak tasarlanan dört temel beceriye yönelik etkinlikler öğrencilerin zorlanabilecekleri ve karıştırabilecekleri için örnekler üzerinden sezdirmeye yardımcı olabilir. Elbette hazırlanan etkinliklerin mutlak ve eksiksiz olduğunu öne sürmek mümkün değildir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde farklı alan uzmanlarının söz konusu ulaçların öğretimi için kendi mesleki tecrübelerinden ve öğrencilerin ihtiyaçları ile hazırbulunuşluklarından hareketle farklı önermeler getirmesi mümkündür. Dolayısıyla çalışmadaki etkinliklerin yabancı dil olarak Türkçe öğretim sürecinde kullanılması durumunda kullanışlı olup olmadığı sınılanabilir.

KAYNAKÇA

- Akkaya Önal, M. ve Serpil, R. (2020). A cross-sectional study of adverb placement of Turkish EFL learners. *Base For Electronic Educational Sciences*, 1(1), 1-19.
- Alderson, J. C., Caroline, C. & Dianne, W. (1995). *Language test construction and evaluation*. Cambridge University Press.
- Altunay, D. (2008). Neden-Etki İlişkisi Bağlaçları ve Metinde Bağdaşıklık. İçinde, Aksan, Y. ve Aksan, M. *XXI. Ulusal Dilbilim Kurultayı Bildirileri* (s. 172- 179). Mersin: Mersin Üniversitesi
- Aydemir, Y. (Yayın Koordinatörü). (2015). Gazi Üniversitesi TÖMER Yabancılar için Türkçe dil bilgisi (b2-c1). Ankara: MTR Medya.
- <https://tr.pinterest.com/pin/488570259591555746/> (Erişim Tarihi: 20.09.2025)
- Bailey, K. M. (1998). *Learning about language assessment: Dilemmas, decisions and directions* Heinle&Heinle Publishers.
- Banguoğlu, T. (2011). *Türkçenin grameri*. TDK Yayınları.
- Barın, E., Çobanoğlu, Ş., Ateş, Ş., Balcı, M. ve Özdemir, C. (Ed.). (2017b). *Yedi iklim Türkçe a2*. Başak Matbaacılık.
- Barın, E., Çobanoğlu, Ş., Ateş, Ş., Balcı, M. ve Özdemir, C. (Ed.). (2018a). *Yedi iklim Türkçe b2*. Başak Matbaacılık.
- Boz, E. (2018). Sözlükler için yeni bir dilbilgisel bilgi önerisi: İlgeçlerin atadıkları biçim-birimler. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(2), 749-758.
- Bölükbaş, F., Yılmaz, M. Y. ve Keskin, F. (Ed.). (2020a). *Yeni İstanbul uluslararası öğrenciler için Türkçe ders kitabı b1*. Kültür Sanat Basımevi.
- Bölükbaş, F., Yılmaz, M. Y. ve Keskin, F. (Ed.). (2020b). *Yeni İstanbul uluslararası öğrenciler için Türkçe ders kitabı b2*. Kültür Sanat Basımevi.
- Brown, H. D. (2004). *Language assessment: Principles and classroom practices*. Pearson Education Inc.
- Can, M. (2025). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde isim-fiil ekleri -mak ve -ma'nın anlatımı üzerine bir öneri. *Bezgek Yabancılar Türkçe Öğretimi Dergisi*, 4(2), 164-185. <https://doi.org/10.56987/bezgek.1686790>
- Çetintaş Yıldırım, F. (2010). *Türkçede belirteç tümcecikleri: Sözbilimsel yapı çözümlenmesi çerçevesinde bir sınıflandırma önerisi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Davies, A., Brown, A., Elder, C., Hill, K., Cumley, T. & McNamara, T. (1999). *Dictionary of language testing, studies in language testing*. Cambridge University Press.

KAYNAKÇA

- Dolunay, S. K. ve Karabuğa, H. (2020). Use of gerunds and gerundial formations in written expressions of Arab learners of Turkish as a foreign language in C1 level. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 16(4), 1869-1884.
- Ediskun, H. (2003). *Türk dilbilgisi*. Remzi Kitabevi.
- Ekiz, D. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Ersen-Rasch, M. I. ve Onası, E. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe dil bilgisi*. Papatya Yayıncılık.
- Gencan, T. N. (2001). *Dilbilgisi*. Ayraç Yayınevi.
- Göğüş, B. (1998). *Anlatım terimleri sözlüğü*. Kurtuluş Ofset Basımevi.
- Göksel, A. ve Kerslake, C. (2005). *Turkish a comprehensive grammar*. Routledge.
- Gündüz, F. ve Kocayanak, D. (2025). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde olgusal ve oluşsal adlaştırma yapısına uygulamalı bir bakış: Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi TÖMER örneği. *Dil Dergisi*, 176 (1). 1-30.
- Heaton, J.B. (1975). *Writing English language tests*. Longman Group Limited.
- Hughes, A. (1989). *Testing for language teachers*. Cambridge University Press.
- Kahraman, T. (2001). *Çağdaş Türkiye Türkçesi dilbilgisi*. Dumat Basımevi.
- Korkmaz, Z. (2009). *Türkiye Türkçesi grameri şekil bilgisi*. Türk Dil Kurumu.
- Kornfilt, J. (1997). *Turkish*. Routledge.
- Mehmedoğlu, A. (2001). *Türk dilinde bağımlı birleşik cümle söz dizimi*. Aşiyen Yayınları.
- Oğuz Kabadayı, C. (2023). Sözlüksel nedensellik işaretleyicilerinin söz dizimi açısından incelenmesi (Ayşe Kulin romanları örnekleminde). *Akademik Dil ve Edebiyat Dergisi*, 7(1), 193-212. <https://doi.org/10.34083/akaded.1265863>
- Özcan, B. (2015). *Haldun Taner'in öykülerinde nedenleme* [Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Özcan, B. (2022). *Eski Anadolu Türkçesinde nedensellik* [Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Özdağ, Y. K. (2017). *Yusuf Atilgan'ın Aylak Adam adlı romanında neden-sonuç ilişkisi* [Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Özsoy, A. S. & Taylan, E. E. (1998). Türkçede neden gösteren ilgeç yantümceleri. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, 9, 116-125.

KAYNAKÇA

- Şimşek, B., & Mert, O. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türkçedeki fiil üzerine gelen görevli dil öğelerini kullanma durumlarının incelenmesi. *The Journal of Social Science*, 5(9), 189-209. <https://doi.org/10.30520/tjsosci.849314>
- Ulaş, F. (2002). *Syntactic and semantic analysis of postpositional purpose and reason clauses in Turkish* [Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Uslu, Z. (1996). *Almanca ve Türkçe önermelerde nedensellik işlevi* [Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Uzun, N. E. (Ed.). (2011a). *Yeni Hitit yabancılar için Türkçe A1-A2 öğretmen kitabı. 3. baskı*. Ankara Üniversitesi Yayınevi.
- Uzun, N. E. (Ed.). (2011b) *Yeni Hitit yabancılar için Türkçe B1 öğretmen kitabı*. Ankara Üniversitesi Yayınevi.
- Uzun, N. E. ve Dağ Tarcan Ö. (2019). *Yeni Hitit yabancılar için Türkçe ders kitabı (A1-A2)*. Ankara Üniversitesi Yayınevi.
- Uzun, N. E. (Ed.). (2021). *Yeni Hitit yabancılar için Türkçe ders kitabı (B1) II*. Ankara Üniversitesi Yayınevi.
- Ünal, R. (2010). *Çağdaş Türkiye Türkçesinde başlıca zaman ulaçları*. Dilmer Yayınları.
- Weir, C.J. (1993). *Understanding and developing language tests*. Prentice Hall
- Weir, C.J. (2005). *Language testing and validation: An evidence-based approach*. Palgrave Macmillan.
- Vardar, B. (2002). *Dilbilimi ve dilbilgisi terimleri sözlüğü*. Multilingual.
- Yılmaz, Ö. D. (2009). *Türkiye Türkçesinde eylemsi*. TDK Yayınları.
- Yılmaz, H. & Sözer, Z. (2013). *Yabancı dilim Türkçe*. Dilmer Yayınları



XVII. ULUSLARARASI
DUNYA DILI
TURKCE
SEMPOZYUMU

Dilrabo **ANDANIYAZOVA***

Onomastik Transformatsiya Va Uning Badiiy Matndagi Vazifalari

Annotatsiya

Dunyo tilshunosligida onomastik birliklarning xalq tarixi, madaniyati va tilining ko'p asrlik tajribasi va an'alarini o'zida aks ettirishi, badiiy matnda esa ekspressivlikni ta'minlashda o'ziga xos xususiyatga ega ekanligi e'tirof etilgan. Tilshunoslikning yangi ilmiy konsepsiyalari asosida nomlarning badiiy matnni shakllantirishdagi turli vazifalarini aniqlash, shu asosda ularning badiiy-estetik xususiyatlarini ochib berish hamda mazkur birliklarni fanlararo mushtarak tamoyillar asosida tekshirish fanning muhim vazifalaridan hisoblanadi. Badiiy matndagi onomastik birliklar, avvalo, ijodkorning badiiy niyatini yoritishga, emotsional-ekspressivlikni yuzaga keltirishga hamda matnni shakllantirishga xizmat qiladi. Bunday birliklar semantik va estetik jihatdan alohida xususiyatlarga ega bo'ladi. N.Mahmudov qayd etganidek, "Har qanday san'at asarida, xususan, badiiy asarda voqeaning ham, undagi lisoniy tasvirning ham kutilmaganligi, favquloddaligi, ohorliligi mutlaqo ayricha ahamiyatga molik, mazkur sifatlarga sohiblik badiiy matn rasoligining azaliy o'lchovlaridan biri bo'lib kelgan". Olim ta'kidlagan "badiiy asarda voqeaning ham, undagi lisoniy tasvirning ham kutilmaganligi, favquloddaligi, ohorliligi" kabi mezonlar badiiy matnni ta'sirchan va yuksak estetik qiymatga ega qiladigan asosiy lingvopoetik omillardan biri sifatida qaraladi. Muallif mazkur fikrlari orqali asarning oqimida kutilmagan burilishlar va tafakkur standartlariga zid tarzda ifodalar badiiylik darajasini belgilashda hal qiluvchi ahamiyatga ega ekanini alohida e'tirof etadi. Bunday yondashuv adabiy tilning poetik imkoniyatlarini ham anglashga zamin yaratadi. Darhaqiqat, badiiy asarda kutilmaganlik – bu nafaqat asar voqelaridagi tasvirlar, balki turli ko'rinishlarda namoyon bo'ladi. Masalan, muvaqqat onomastik birliklarning paydo bo'lishi ko'pincha ana shu kutilmaganlik va favquloddalik talabidan kelib chiqadi. Ular matnda yumor, ironiya, parodiya, komik effekt, jozibadorlikni yuzaga keltiradi va shu orqali o'quvchini jalb qiladi. Muvaqqat onomastik birliklar matnning ta'sirchanligini, estetik-badiiy qimmatini oshirishga xizmat qiluvchi individual yasalgan nomlar bo'lib, ular standart onomastik tizimda uchramaydi, odatda bir marta qo'llanishga mo'ljallangan bo'ladi hamda tasvirlanayotgan obrazning muayyan jihatlarini ifodalaydi. Badiiy matnda obrazlarni nomlash jarayoni – yozuvchi yoki shoirning nafaqat til imkoniyatlaridan, balki psixologiya, estetika, falsafa, madaniyatshunoslik kabi bilimlardan ham foydalangan holda olib boriladigan murakkab ijodiy jarayon hisoblanadi. Muallif obraz nomiga kinoyaviy, satirik yoki ijobiy ma'no yuklash orqali o'quvchining muayyan his-tuyg'ulariga ta'sir qiladi. Shu ma'noda, yaratilgan nom oddiy atash vositasi emas, balki ijodkorning munosabati, mulohazalarini ifoda etuvchi poetik vositadir.



Kalit so'zlar

Okkazional onomastik birliklar, Antroponim, Badiiy matn, Lingvopoetika, Transformatsiya.

* Filologiya fanlari bo'yicha falsafa doktori, dotsent. O'zbekiston Fanlar akademiyasi, O'zbek tili, adabiyoti va folklori instituti, andaniyazova1406@gmail.com

Onomastic Transformation And Its Functions In Artistic Text

Abstract

In world linguistics, it is recognized that onomastic units reflect the centuries-old experience and traditions of the history, culture, and language of the people, and have a unique feature in ensuring expressiveness in a literary text. One of the important tasks of the science is to determine the various functions of names in the formation of a literary text based on new scientific concepts of linguistics, to reveal their artistic and aesthetic features on this basis, and to examine these units based on interdisciplinary principles. Onomastic units in a literary text, first of all, serve to illuminate the artist's artistic intention, create emotional expressiveness, and form the text. Such units have separate semantic and aesthetic features. As N. Makhmudov noted, "In any work of art, in particular in a work of art, both the event and the linguistic image in it are completely unexpected, extraordinary, and fresh importantly, the possession of these qualities has been one of the eternal measures of the perfection of a literary text. Criteria such as "the unexpectedness, extraordinariness, freshness of both the event in the work of art and the linguistic image in it," which the scientist emphasized, are considered as one of the main linguopoetic factors that make the artistic text impressive and have high aesthetic value. Through these thoughts, the author especially recognizes that unexpected turns in the flow of the work and expressions contrary to the standards of thinking are crucial in determining the level of artistry. Such an approach also creates a basis for understanding the poetic possibilities of the literary language. Indeed, unexpectedness in a work of art is not only the depiction of the events of the work, but also manifests itself in various forms. For example, the emergence of temporary onomastic units often stems from this requirement of unexpectedness and extraordinariness. They create humor, irony, parody, comic effect, and charm in the text. Temporary onomastic units are individually formed names that serve to increase the expressiveness, aesthetic and artistic value of the text, they are not found in the standard onomastic system, are usually intended for single use, and express certain aspects of the depicted image. The process of naming images in a literary text is a complex creative process carried out by a writer or poet using not only the possibilities of language, but also such knowledge as psychology, aesthetics, philosophy, cultural studies. The author influences the reader's certain feelings by adding ironic, satirical, or positive meaning to the name of the image. In this sense, the created name is not a simple means of naming, but a poetic means of expressing the attitude and thoughts of the creator.



KEYWORDS

Occasional onomastic units, Anthroponym, Literary text, Linguoetics, Transformation.



Keyingi yillarda tilshunoslikda onomastik birliklarning badiiy matndagi vazifalari turli yondashuvlar asosida tadqiq qilinmoqda. Xususan, muallif poetonimlari, ya'ni ijodkorlar tomonidan individual yaratilgan nomlarning badiiy-estetik xususiyatlari o'ziga xosdir. Bu kabi nomlar badiiy matnga turli holatlarda olib kiriladi. Ba'zan real nom asosida ism, familiyalar qayta yaratiladi. Bunda onomastik transformatsiya, onomastik kontaminatsiya kabi hodisalar asosida nomlar shakl, mazmun jihatdan o'zgarishga uchraydi. Ma'lumki, transformatsiya hodisasi u yoki bu unsurning muayyan maqsad bilan o'zgarishga uchrashi, almashishi, qo'shilishi yoxud qisqarishi ma'nosini ifodalash uchun qo'llaniladi. Professor M. Yo'ldoshev qayd etishicha, "Tilshunoslikda keng ma'noda til birliklarining shakl va mazmun o'zgarishi sifatida tushuniladi. Bu holat tilning fonetik, leksik-semantik va grammatik tuzilmasida kuzatiladi. Davrga bog'liq ravishda yuz beradigan o'zgarishlar tilning ichki tarkibiy transformatsiyasi hisoblanadi. Masalan, mustaqillikdan oldin juda ko'p so'zlar rus tilida faol qo'llangan bo'lsa, mustaqillikdan keyingi davrda ularning o'zbekcha muqobillari faollashib, tilning leksik tizimidagi transformatsiyalarni yuzaga chiqardi. Jumladan, ministr-vazir, raport-malumotnoma, student-talaba, xolodilnik-sovutgich, rayon-tuman va boshq. Sintaktik transformatsiyalar deganda tilning sintaktik qurilishida ro'y beradigan o'zgarishlar nazarda tutiladi". (Yo'ldoshev, 2025, s. 3)

Onomastik birliklarda kuzatiladigan transformatsiya ham o'ziga xos holatlarda namoyon bo'ladi. Muvaqqat onomastik birliklarning yuzaga kelishi faqat so'z yasalishi turlari va andozalari, yasovchi asos va yasalma o'rtasidagi munosabatlar buzilishi, onomastik an'analariga mos bo'lishi yoki bo'lmasligi bilan cheklanmaydi. Muvaqqat onomastik birliklar so'z morfem qurilishida yuz beradigan turli xil fonomorfologik va semantik o'zgarishlar (transformatsiya, deformatsiya), o'zlashtirma so'zlarga xos morfem tuzilishlar bilan bog'liq qayta fahmlash, tarjima qilish orqali ham yuzaga kelishi mumkin:

Onomastik transformatsiya mavjud (real) nomlarning qayta shakllanishi, ularning fonetik, morfologik, semantik jihatdan o'zgartirilishi jarayonidir. Ya'ni bunda nom shakli-ma'noviy jihatdan o'zgarishga uchraydi hamda mavjud nomga bog'liq holda yangi nom yasaladi. Bunday yasalmalarda ekspressivlik yuqori bo'ladi. Masalan: *Qulahmad* → *Pulahmad*, *Xudoyorov Atoboy* → *Xatoboy*, *Ishlarbek* → *Shilarbek*, *Xudoyberganovich* → *Xudoyurganovich*, *Mustaqulov* → *Mustaqil domla*, *Asadillo* → *Hasadillo*, *Olloshukr* → *Olashovur*.

Tilshunoslar okkazonal transformatsiya odatda antroponimlar doirasida yuzaga kelishini hamda bu hodisa ismlar, otasmlar, familiyalar, laqablar va nikneymalarda ko'p kuzatilishini ta'kidlashadi. (Бонджолова, 2020, s. 365). V. Bondjolova qayd etishicha, "transformatsiyaga uchragan nomlar nominativ xususiyatini saqlab qolishi bilan birga, unda muallifning subyektiv munosabati, qahramonning xulq-atvori, faoliyati, sifatleri va boshqa jihatlari ham o'z aksini topadi". (Бонджолова, 2020, s. 357).

Onomastik transformatsiya asosida nom yasalishi odatda real nomlar asosida yuzaga keladi. Hosil bo'lgan nom ijodkorlik mahsuli bo'lgani hamda noodatiylik kasb etgani uchun ular ham muvaqqat onomastik birlik sifatida o'rganiladi. Bunday usul bilan nom hosil qilish muallifning mahoratiga bog'liq bo'ladi. Quyida berilgan misolda Mirmuhsin ijodiga mansub muvaqqat nomning onomastik transformatsiya asosida hosil qilingani kuzatiladi. Bunda o'ziga xoslik shundaki, aslida muvaqqat nom bo'lgan *Ishlarbek* ismi matn vaziyati bilan transformatsiyaga uchraydi. Ya'ni bir qahramonga berilgan ikki nom ham muvaqqat nom

sifatida tanlangan. O'z foydasi yo'lida ishiga puxta bo'lgan, kolxoz raislari oldida o'zini o'ta ishlaydigan odam sifatida ko'rsatish mahoratiga ega bo'lgan *Ishlarbek* kolxozga qarashli mahsulotlarni o'zlashtirib, ulardan shaxsiy maqsadda foydalangani uchun uning nomi kasbdoshlari tomonidan *Shilarbek* tarzida ataladi. Bunda *shilmoq* fe'li ma'nosi orqali qahramonning xalq mulkini o'g'irlashiga ham ishora qilinadi. Qahramon uchun maxsus topilgan *Sapchaboshev* familiyasi ham muvaqqat familiya bo'lib, *sapchabosh* so'zining appelyativ ma'nosi "pishib yetilmagan kichkina qovun" ni anglatadi. Bu orqali qahramonning o'rtamiyona fikr-aydigan, o'z foydasi yo'lida hech narsadan qaytmaydigan odam ekaniga ishora qilingan: *Bu yigitning to'la nomi Ishlarbek Xudoyberganovich Sapchaboshevdur. Ba'zi oshnalari Ishlarbek emas, Shilarbek, Xudoyberganovich emas, Xudourganovichsan, deyishardi.* Mirmuhsin, "Chotqol yo'lbarsi".

Shuningdek, matnda qahramonning otaismi – Xudoyberganovichning *Xudoyurganovich* tarzida transformatsiyaga uchrashi ham muallifning aniq badiiy maqsadi asosida yuzaga kelgan. Quyidagi parchada bu niyat yaqqol ko'rinadi: *Bu yerda u birinchi kundanoq o'ziga kerak bo'lgan odamlarning qalbining kalitini oldi. Bu yerda uni hurmat qilishadi. Oldin ishlagan joyi kabi emas. O'sha yerdagi ba'zilar hazillashayotganga o'xshab, uning ko'ziga "Sen Xudoyberganovich emas, Xudourganovichsan!.." Bu nayranglar avvaliga uning ranjitdi, aqldan ozdir-di. Keyin esa ko'nikib, qo'lini silkitdi. Va u hazilchilar bilan birga kulib yubordi. "Men ateistman", derdi u. "Men na Xudoni, na shaytonni tanimayman. Xohlaganingizni gapiring! Meni na Xudobergan, na urgan. Men materiyadan yaratilganman...". Mirmuhsin, "Chotqol yo'lbarsi". Umu-man, mazkur muvaqqat nom salbiy ma'noga ega bo'lib, qahramon xarakterini yoritishda muhim poetik vosita sifatida qatnashgan.*

Quyidagi misolda o'zini yurt mustaqilligining jonkuyari qilib taqdim qiluvchi ikkiyuzlamachi insonning tabiatini ko'rsatish uchun qahramon familiyasi so'zlovchi nutqida atayin buzib talaffuz qilinmoqda. Natijada nom transformatsiyaga uchrab, uning ma'nosi oraqli qahramonning xarakteriga ishora qilingan, ya'ni davrga qarab moslashuvchi odam qiyofasi *Mustaqil domla* antroponimi oraqli ifodalangan. Asarning quyidagi o'rnida domlaning nutqi orqali esa mazkur familiya tuzatilish barobarida uning fe'l-atvori ham oshkor qilinmoqda: (...) *Huv anovi, o'tgan galgi saylovda siz bilan tushgan... Mustaqil domla deysizlarmi? Domla (ijirg'anib). Mustaqil... Muxbir deng! Qaysidir gazetani to'ldirib har hafta maqola chiqaradi-ku. Maddoh! Mustaqillikni xususiyashtirib olgan u! O'ziniki! Kechagi zamondagi o'yinlarini bilarsiz? E.A' zam, "Jannat o'zi qaydadir".*

Bu o'rinda ta'kidlash kerakki, *Mustaqil* real familiyasi asosida hosil qilingan unga uyqash *Mustaqil domla* muvaqqat familiyasi kutilmaganligi bilan o'quvchi diqqatini tortadi. Shuningdek, real familiyaning qobig'ini o'zgartirib qo'llash hamda uning deformatsiyaga uchrashi onomastik birlikning badiiy-estetik vazifasini yana-da kuchaytirgan. Ya'ni real familiya oldin faqat nominativ vazifa bajargan bo'lsa, keyin hosil qilingan muvaqqat nom bilan birgalikda poetonim darajasiga ko'tarilgan. Odatda ism deformatsiyasi yaqinlik samimiylik, inoqlik kabi ijobiy holatlar hamda implitsitlik yoki kesatq kabi ma'nolarni ifodalash uchun ishlatiladi. Masalan, *Fotima* ismini *Foti* tarzida deformatsiya qilish muloqotda oradagi samimiyat, yaqinlik sababli yuzaga kelishi mumkin.



Quyidagi “Mushtum” jurnalidan olingan matnda *Qulahmad* antroponimi matndagi voqealar rivoji hamda qahramonga xos boʻlgan xatti-harakatlar sabab boshqa bir nom bilan atalgan. Ya’ni *Qulahmad* ismli qahramon ishbilarmon, koʻp pul topadigan boʻlgandan keyin boshqalar tomonidan *Pulahmad* ismini oladi. Ism hosil qilinishida real nomning ikkinchi qismi saqlangan holda unga matndagi asosiy urgʻu qaratilgan qahramonning koʻp pul topishiga asoslanib, *pul* soʻzi qoʻshilgan hamda *Pulahmad* muvaqqat onomastik birligii hosil qilingan. *Pulahmad* ismi oʻzining gʻayriodatiyligi, koʻnikilmaganligi bilan oʻquvchining eʼtiborini tortadi. Bu oʻrinda muallif yangi nom toʻqimasdan ham *Qulahmad* ismini ishbilarmon, pultopar kabi sifatlovchilar bilan birga qoʻllashi mumkin edi. Biroq ijodkor tomonidan toʻqilgan nom matnning ekspressivligini taʼminlashga alohida hissa qoʻshgan. Bu oʻrinda muallif murojat qilgan *Kalahmad* ismi ham oʻquvchining nomlar bilan bogʻliq badiiy maqsadni anglashga yordam beradi. Ya’ni soʻzlovchi *Kalahmad* nomini qoʻllash orqali oʻziga nisbatan afsusini bildirish bilan birga *kal* soʻzining sodda, ishonuvchan kabi maʼnolarini yuzaga chiqarishga muvaffaq boʻlgan: *Qulahmad “Jiguli”sini kaparativ taksi qilib oldi-yu, ismi Pulahmad boʻldi-qoldi. U bir oyda 150-200 soʻmni nomiga davlatga topshiradi-da, 2000-3000 soʻmni kissasiga uradi, deng. – Ey, valakisalang, shuncha pulni u qayerdan topadi, esing joyidami? – dersiz. Esim joyida, shaxsiy kaparativchilar bir soʻmlik masofaga 4-5 soʻmdan ursa, fuqarolarni kuppa-kunduzi kissasiga qoʻl solmay shilyapsan, deydigan rahbarlar zoti boʻlmasa, Qulahmadlar Pulahmad boʻlmay men boʻlarmidim, gavlars. Shungayam aqling yetmaganiga hayronman, Kalhmad!*

Ha, shu kunlarda pul topish avjida... Jim-jim, eshakka mindim, guldur-gup, gʻiq etma! Poʻsht! Ana kaparativ taksi kelyapti, tayyor boʻl. Manba: Oldirvoy Oliyeynikov, Pulahmad. (Mushtum jurnali, 1992 yil, yanvar soni)

E.Aʼzamning “Yozuvchi” asarida *Olashovur* degan qahramon bor. Qahramonga berilgan mazkur nom tilimizda ism sifatida uchramaydi. Biroq “Oʻzbek tilining izohli lugʻati” (Oʻzbek tilining izohli lugʻati, 2022, s. 463)da bu soʻzning “siyrak, ammo katta-katta, tasir-tusur yogʻgan yomgʻir” maʼnosi, shuningdek, “toʻpolonchi, shoʻx, tartibsiz” kabi koʻchma maʼnosi mavjud. Asar qahramoni tabiatiga xos boʻlgan shoʻxlik, tartibsizlik, tasir-tusurlik kabi xususiyatlar adibning soʻzning koʻchma maʼnosi asosida ism yaratganini koʻrsatadi: *Xudoyligʻini aytganda, havaskor muharrir – adabiyot muallimining tahrirlari orasidan nimadir yilt-yilt koʻrinib qolardi. Nashriyot muharriri direktor huzuriga kirib, qoʻlyozmaning asl “raisi” nusxasini soʻrattirdi. Oʻsha kunlar rais yigʻim-terim bilan band, dahmazani uning Olashovur degan shoʻx-shalayim shofyori keltirib berdi. (Rais buvamiz yozishdan koʻra, kishiga laqab taqishga usta ekan: Olloshukurni u hazil aralash shunday atardi. Keyinchalik qahramonimiz bu chindan ham olashovurroq yigit bilan rosa sirdosh ulfat boʻlib ketdi.)*

Asarning quyidagi oʻrnida ham qahramonning ismiga ishora qiluvchi qaydlar kuzatiladi. Umuman, adib qahramonlarga nom tanlashda tildagi nafaol soʻzlardan ham unumli foydalanib, *olashovur* soʻzini nom darajasiga koʻtara olgan: *Tevarak-atrof jimjit. Sukunatni moshinkaning toʻxtab-toʻxtab chiqillashigina buzadi, xolos. Necha mahal demang – obu ovqat tayyor. Qorovul chol xizmatda. Pazanda-oshpaz ham oʻzi. Yoshi muharririmizdan xiyla ulugʻrogʻ-u, lekin xizmatga qolganda chaqqon. “Eshon, hoy!” desangiz – bas. Baʼzida, indamasangiz, qoʻpol, qoq-quruq barmoqlari bilan yozuv moshinkasini ham artib, yaltiratib qoʻyadi. Kamgap, sezgir. Oʻrnini biladi. Uning hisobidan ham gapni shoʻx-shalayim Olashovur gapiradi. U koʻpincha tun-allamahalda paydo boʻladi. Bir olam xabaru hangoma bilan. E.Aʼzam, “Yozuvchi”.*

Ko'rinadiki, onomastik transformatsiya orqali hosil qilingan nomlar o'ziga xos badiiy-es-
tetik vazifa bajarib, matn ta'sirchanligini oshirishga xizmat qilgan.

Foydalanilgan adabiyotlar ro'yxati

- Бонджолова, В.Ц. (2020) Окказиональные трансформации антропонимов как инвективная лексика. Медиалингвистика, Болгария. 7 (3), <https://doi.org/10.21638/spbu>.
- Mahmudov N. (2025) Badiiy matnda aldangan kutilganlik // O'zbek tili va adabiyoti. – Toshkent. – №2.
- O'zbek tilining izohli lug'ati. (2022) Uchinchi jild. – Toshkent: G'afur G'ulom nomidagi nashriyot-matbaa ijodiy uyi.
- Yo'ldoshev M. (2025) Badiiy tarjimada lisoniy transformatsiya // O'zbek tili va adabiyoti. – Toshkent. – №2.



XVII.ULUSLARARASI
DÜNYA DİLİ
TÜRKÇE
SEMPOZYUMU

Döne ARSLAN*

Kırgız Şiirinde Ortak Hafızanın Sesi: Colon Mamıtov'un Poetik Evreni

Özet

Kırgız edebiyatının önde gelen şairlerinden Colon Mamıtov (1940–1988), XX. yüzyılın ikinci yarısında kaleme aldığı şiirlerinde bireysel lirizmi, halkın ortak hafızası ve kimlik bilinciyle ustalıklarla bütünleştirmiştir. Şair, yurt, halk ve tabiata duyduğu sevgiyi yalnızca kişisel bir duyarlılık değil; aynı zamanda toplumsal belleğin, kültürel kimliğin ve tarihsel sürekliliğin sembolü olarak işlemiştir. Onun poetik evreninde “Ata Yurt”, “Manas”, dağlar, bulutlar ve Isık-Göl gibi imgeler, doğal mekânların betimlenmesinden öteye geçerek Kırgız halkının tarihsel deneyimlerini ve kimlik bilincini taşıyan güçlü göstergelere dönüşür. Sovyet ideolojik baskılarının yoğun olduğu bir dönemde yazan Mamıtov, bu imgeler aracılığıyla vatan, özgürlük ve aidiyet kavramlarını örtük biçimde dile getirmiş, böylece şiirlerini bir direniş söylemi hâline getirmiştir. Özellikle “Ata Yurt”, “Dağlar”, “Isık-Göl”, “Ala Dağ”, “Bulutum”, “Duygu” ve “Şair ve Zaman” gibi şiirlerinde doğa, bireysel lirizmin sınırlarını aşarak halkın ortak hafızasını besleyen, kimlik bilincini canlı tutan ve toplumsal sürekliliği pekiştiren bir “hafıza mekânı” işlevi üstlenir. Dağların sessizliği, gölün kutsallığı ya da bulutların göçü, bireysel duyarlılıkların ötesinde ulusal kimliğin ve kültürel direncin metaforları olarak öne çıkar. Colon Mamıtov’un şiir dünyası, bireysel duyarlılıkla toplumsal belleğin iç içe geçtiği özgün bir edebî zemin sunar. Bu dünyada doğa imgeleri yalnızca estetik bir unsur olarak değil, aynı zamanda Kırgız halkının kimlik inşasında belirleyici bir rol oynayan sembolik göstergeler olarak işlev görür. Mamıtov’un poetik yaklaşımı, Kırgız edebiyatında modern duyarlılıkla millî bilinç arasındaki kesişim noktalarını ortaya çıkararak onu çağdaş şairler arasında farklı bir konuma yerleştirir. Bu bildiride, Mamıtov’un şiirlerinde yer alan başlıca temalar, doğa imgeleri ve kültürel semboller çözümleyici bir bakış açısıyla ele alınacaktır. Analizlerde özellikle doğanın bir “hafıza mekânı” olarak nasıl işlev gördüğü, Sovyet dönemi ideolojik koşulları altında şairin şiirsel direnişi hangi stratejilerle kurduğu ve bireysel lirizmin toplumsal bilinçle hangi noktalarda kesiştiği üzerinde durulacaktır. Böylece Mamıtov’un poetik mirasının, Kırgız edebiyatında ortak hafızanın yeniden üretimindeki katkısı somut örneklerle ortaya konulacaktır. Mamıtov, sosyalist realizmin dayatmalarından uzaklaşarak yeni bir edebî anlayış geliştirmiş; Kırgızistan’ın eşsiz doğasını evrensel estetik boyutlara taşıyan özgün bir şiir dili kurmuştur. Onun eserleri, bazen göğe yükselen dağlarla, bazen köpük köpük akan nehirlerle, bazen de göç eden bulutlarla yalnızca lirik bir ifade sunmakla kalmaz; aynı zamanda Kırgız toplumunun tarihsel bilinç arayışını ve ortak hafızasını yansıtan güçlü bir edebî alan oluşturur.



ANAHTAR
KELİMELER

Colon mamıtov, Kırgız şiir geleneği, Sembolik imgelem, Kültürel hafıza.

* Dr. Öğr. Üyesi, Kastamonu Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları Bölümü, darslan@kastamonu.edu.tr.

The Voice of Collective Memory in Kyrgyz Poetry: The Poetic Universe of Colon Mamytov

Abstract

Colon Mamytov (1940–1988), one of the foremost poets of Kyrgyz literature, masterfully intertwined individual lyricism with the collective memory and identity consciousness of his people in the poems he composed during the second half of the twentieth century. The poet treated his love for the homeland, people, and nature not merely as a personal sentiment but as a symbol of social memory, cultural identity, and historical continuity. In his poetic universe, images such as Ata Yurt, Manas, mountains, clouds, and Lake Issyk-Kul transcend mere descriptions of natural landscapes and evolve into powerful symbols that carry the historical experiences and identity awareness of the Kyrgyz nation. Writing in a period marked by intense Soviet ideological pressures, Mamytov employed these images to subtly express notions of homeland, freedom, and belonging, thereby transforming his poetry into a discourse of resistance. Especially in poems such as Ata Yurt, Mountains, Issyk-Kul, Ala-Too, My Cloud, Emotion, and The Poet and Time, nature extends beyond the boundaries of personal lyricism to function as a “site of memory” that nourishes collective remembrance, sustains identity consciousness, and reinforces social continuity. The silence of the mountains, the sanctity of the lake, and the migration of the clouds emerge as metaphors not only of personal sensibility but also of national identity and cultural resilience. Mamytov’s poetic world offers a distinctive literary space where individual sensibility and collective memory are interwoven. Within this world, natural imagery operates not solely as an aesthetic element but as a symbolic markers that play a formative role in the construction of Kyrgyz identity. His poetic approach reveals the intersection between modern sensibility and national consciousness in Kyrgyz literature, situating Mamytov in a unique position among contemporary poets. This paper will analyze the principal themes, natural imagery, and cultural symbols present in Mamytov’s poetry from an analytical perspective. Particular attention will be given to how nature functions as a “site of memory,” the strategies through which the poet constructs a form of poetic resistance under Soviet ideological constraints, and the points at which individual lyricism converges with collective consciousness. Through this analysis, the study will demonstrate, with concrete examples, Mamytov’s contribution to the reproduction of collective memory in Kyrgyz literature. Departing from the constraints of socialist realism, Mamytov developed a new literary sensibility and created an original poetic language that elevated the unique nature of Kyrgyzstan to a universal aesthetic dimension. His works—whether depicting towering mountains, foaming rivers, or wandering clouds—do not merely convey lyrical expression; they also create a powerful literary space that reflects the Kyrgyz people’s quest for historical awareness and collective memory.



KEYWORDS

Colon mamytov, Kyrgyz poetic tradition, Symbolic imagery, Cultural memory.



1. Giriş

Kırgız şair Colon Mamıtov, 1940 yılının Nisan ayında Oş'ta dünyaya gelmiştir. Veterinerlik bölümünü bitirmiş, 1962-1968 yılları arasında veteriner olarak görev yapmıştır. 1968-1974 yıllarında yerel bir radyoda redaktörlük; sonraki yıllarda da Kırgızistan Sinemaclar Birliği'nde genel sekreterlik yapmış, "Kırgızistan Madaniyatı" (Kırgızistan Kültürü) gazetesinde edebiyat bölümü başkanlığı ve Yazarlar Birliği yönetim kurulu başkan yardımcılığı görevlerinde bulunmuştur. Şair, 1988 yılında 48 yaşındayken Bişkek'te hayatını kaybetmiştir (Söylemez vd. 2022, s. 11-12).

C. Mamıtov'un ilk şiiri 1954 yılında "Leninçil Col" (Lenin Yolu) gazetesinde basılmış, daha sonra eserleri çeşitli gazete ve dergilerde yer almıştır. Moskova'daki Maksim Gorki Edebiyat Enstitüsü'nde 1969-1971 yılları arasında eğitim almıştır. Colon Mamıtov; 1970'li yıllarda yeni filizlenen romantik modernizm şiir akımının önemli isimlerinden biri olmuştur.

C. Mamıtov'un "Ottu Süyöm" (Ateşi Seviyorum), "Caşıl Aalam" (Yeşil Âlem), "Ubakıt" (Zaman), "İrlar" (Şiirler), "Mezgildin Elesi" (Zamanın Yansıması), "Burul Tañdın Comogu" (Dönen Sabahın Masalı), "Suunun Ömürü" (Suyun Ömrü), "Carışkan Suular" (Yarışan Sular), "Atka Tokum Salgıla" (Ata Eyer Vurun), "Cüz Caşka Tol Kılım" (Yüz Yaşını Doldur Yüzyıl) ve "Başat Cana Muhit" (Başlangıç ve Bitiş) adlı şiir kitapları yayımlanmış, edebiyatseverlerin büyük takdirini kazanmıştır (Söylemez vd. 2022, s. 11-12).

Onun en tanınmış eseri, Rıspay Abdıkadırov'un bestesini yaptığı "İzdeym seni" (Arıyorum Seni) adlı şiiridir. Bazı eserleri Rusça ve diğer dillere de çevrilmiştir. Ayrıca başka şairlerin şiirlerini Kırgızcaya çevirmiştir.

2. Colon Mamıtov'un Şiirlerinin Başlıca Temaları

2.1. Ateş

Ateş, Colon Mamıtov'un şiirinde yalnızca bir imge değil, onun kaniyle, canıyla bütünleşmiş bir varlık gibidir. Şairin dizelerini dikkatle okuyan bir okur, kitaplarının her sayfasında bu ateşin sıcaklığını, alevin ışığını hisseder. Ateş, Mamıtov'un dünyayı algılama biçiminin, estetik düşüncesinin ve duygularını ifade ediş tarzının merkezinde yer alır.

Şairin ilk kitabına bu temayı taşıyan bir ad vermesi de rastlantı değildir:

Aloolonup küygön ot körsöm, Aloolonup ketet cürögüm. Kança ottu ömür ötkörsöm, Oşonçoluk ottu süyömün.	Alevlenip yanan ateşi görsem, Alevlenir benim de yüreğim. Ne kadar ateşli bir ömür yaşasam da, O kadar ateşi severim.
Colugat dep kündü columan, Özüm da bilbey sebebin: Aloolongon maksat soonunan, Aloolonup küyüp kelemim. (Ottu Süyöm, I, 68)	Güneşle yolum kesişecek diye, Kendim bile bilmeden nedenini, Alevlenen amacın ardından Alevlenerek gelirim ben.

Bu sekiz dizelik şiirde “ateş”, “alev”, “yanmak” ve “güneş” kelimeleri doğrudan ısının, ışığın ve yaşam enerjisinin simgesidir. Yaklaşık yirmi sekiz kelimedenden on tanesi doğrudan ateş temasına bağlıdır. Bu oran bile ateşin, Mamitov’un şiir dünyasında ne kadar güçlü bir yer tuttuğunu gösterir.

Şair için ateş, hayatın sıcaklığı, amacın tutkulu ışığı ve insanın içsel diriliği anlamına gelir. Mamitov’un kalbi, dizeleri ve yaşamı aynı anda yanmaktadır; bu yüzden ateş onun hem varoluşunun hem de şiirinin temel unsurudur.

Ateşin bu anlamı, insanlık tarihindeki evrensel simgeselliğiyle de uyumludur. En eski çağlardan beri insan, ateşi yaşamın ve bilincin kaynağı olarak görmüştür. Mitolojik anlatılarda ateşin çalınması ya da paylaşılması, uygarlığın başlangıcını simgeler. Bazı halklarda “ateşin sahibi” bir tanrı ya da tanrıçadır; bazılarında ise o, gökten gelen bir armağandır. Mamitov’un şiirinde bu eski anlam, çağdaş bir içtenlikle yeniden doğar: ateş, hem varoluşun hem de sanatın sembolüdür.

2.2. Zaman

C. Mamitov’un şiirinde baştan sona işlenen bir başka ana tema da zaman (mevsim, tarih, çağ) konusudur.

Selki kütökön sezim ottoy çağlat. Kaminganday gül kötörüp maylarga. Uluu kündör-kesilişken çekitter, Üç kıyırsız mezigil menen tabiyat. (Uluu Kündör, I, 88)	Gençliği bekleyen duygular ateş gibi yanar. Hazırlanıp çiçek açar mayıslara. Büyük günler, kesişen noktalar, Üç ebedi dönem ve tabiat.
--	---

Bu dizeler, şairin ilk kitabındandır. Üç ebedi dönem doğum, yaşam ve ölümdür. Şairin bütün ömrü bu iki dizenin anlamını açmakla, zamanın sırrını çözmekle geçmiştir.

“Sayakat” (Seyahat) adlı bir şiirinde şair çok eski zamanlara yolculuk yapar.

O, başka bir çağdan geldiğini bilmeden, genç bir savaşıya şöyle seslenir:

Cürömün sayakattap, ketem kayra Keleçek mezigilderdin tarabına. (Sayakat, I, 59)	Seyahat ediyorum, gideceğim tekrar Gelecek zamanların tarafına.
---	--

Ve “Uçurlar” (Çağlar) adlı şiirinde şöyle der:

Mezigil- dülöy, akıl, sen carışpagın Çeçkin anın eñ sıykır alıstarın, Adam menen düynönün ortosunda Birin-biri caratuu tabışmagın. (Uçurlar, I, 127)	Zaman deli; akıl; sen onunla yarışma. En derin, en gizemli sırların, İnsan ile dünyanın arasında Birbirini yaratma bilmececi.
---	--

Bu dörtlükte şair, zaman ile akıl arasındaki karşıtlığı felsefi bir derinlikle ele alır. Zamanı dizginlenemeyen, “deli” bir güç olarak nitelendirir, aklın onunla rekabet etmemesi gerektiğini vurgular. Son iki dize ise insan ile dünya arasındaki varoluşsal bağı ve karşılıklı yaratılışın gizemini ima eder. Böylece şair, insanın evrendeki konumuna dair düşünsel bir sorgulama niteliği kazanır.

“Mezgildin Elesi” (Zamanın Yansıması) adlı kitabında, şairin düşünceleri giderek derinleşir. Artık sadece duygularını değil, düşüncelerini de zamanla ölçer. Zaman, onun için yalnızca bir akış değil, insanın varoluşunu belirleyen bir güçtür. Zaman insanın sınavıdır, kaderidir. Şair bazen zamandan şikâyet eder, bazen ona minnet duyar, bazen de onun karşısında çaresizce susar. Şairin bu tema etrafındaki duygu değişimleri çok yönlü bir ruh hâlinin göstergesidir. Bir yandan zamanın önünde eğilir, onun büyüklüğünü kabul eder; öte yandan, zamana meydan okur, onu yenmek ister. Bu yönüyle Colon Mamıtov, felsefi şiir geleneği içindeki en özgün Kırgız şairlerinden biridir. Zaman akar, ama şair ona “yolculuk” eder, geleceği sezer, henüz yaşanmamış çağların ipuçlarını çözmek ister.

Biz mezgildi oŋgo solgo Cıldırabız kaalasak. Baykuş kılım bizdin kolgo Maŋgi bolup baratat-dep ırdaym. (Mezgildin Elesi, II, 142)	Biz zamanı sağa sola Dağıtırız istesek. Zavallı zaman bizim elimizde Aptallaşır diye söylüyorum.
--	---

Şair zamanın akışını değiştirip geçen zamanı geri getirebilmenin ya da gelecek zamanı durdurabilmenin mümkün olup olmadığını düşünmektedir.

2.3. Yaşam-Ölüm

Colon Mamıtov’a göre ölüm kaçınılmaz bir duraktır. Şair, ölümü yalnızca son olarak değil, yeni bir başlangıcın kapısı olarak görür. Ona göre, insan ölür ama zaman ölmez; ölümsüz olan, insanın emeği, sevgisi ve sözüyle zamanın dokusuna işlenmiş olan ruhtur.

Ömür, ölüm- tülkü menen mergendey Birin-biri kubalaşat tımızın. Şarkırasa ömür kıyan, selderdey, Carkıldatat ölüm albars kılıcın. (ır Saptar- Ömür Kertimi, I, 220)	Yaşam ve ölüm- tilki ile avcı gibi Birbirini kovalar gizlice. Çağlarken yaşam seller gibi, Parlatır ölüm çelik kılıcını.
--	---

Colon Mamıtov’a göre yaşam ve ölüm birbirini dışlayan değil, birbirini tamamlayan iki güçtür. Şair, “Yaşam ve ölüm tilki ile avcı gibidir, birbirini gizlice kovalar” derken, hayatın içindeki ölüm olgusuna doğal bir döngü gözüyle bakar. Tilki çevikliği ve yaşamın kıpırtısını, avcı ise kaçınılmaz sonu simgeler; fakat bu kovalamaca bir yok oluş değil, varlığın sürekliliğidir. “Çağlarken yaşam seller gibi, parlatır ölüm çelik kılıcını” dizesiyle de şair, yaşamın coşkusunu ölümün gölgesiyle birlikte düşünür. Böylece ölüm, Mamıtov’un şiirinde bir son değil, yeni bir varoluşun kapısıdır; insan ölür ama onun emeği, sevgisi ve sözü zamanın içinde yaşamaya devam eder.

Şair “Mezgil” (Zaman) adlı şiirinde ölüm ile ilgili şu sözleri söylemiştir:

Adamdarga ölüm ak! Adamzatka ölüm çok! Tınım bilbe Mezgil, mezgil-argımak. Mezgil, mezgil- aşkan ok. (Mezgil, II, 327)	İnsan için ölüm ak! İnsanlık için ölüm yok! Dinlenmek bilme Zaman, zaman- hızla koşan at. Zaman, zaman- atılmış ok.
--	---

Bu dizelerde şair, her insanın ölümüne mahkûm olduğunu; ama insanlığın ölmeyeceğini anlatmaktadır. Aynı zamanda zamanın hızını hızla koşan ata ve atılmış oka benzetmektedir.

Mamitov’un şiirinde insan, zamanın önünde boyun eğmeyen bir varlıktır. Onun görevi, zamanı anlamak ve güzelliğe çevirmektir. Bu nedenle Colon Mamitov’un felsefi şiirlerinde dünya geçici bir durak, insan da bu durağın misafiridir. Ama o misafir, kalıcı bir iz bırakmakla sorumludur.

2.4. İnsan – Doğa

Colon Mamitov’un şiirlerinde insan ve doğa birbirinden ayrılmaz bir bütündür. O, insanı yalnızca yeryüzü varlığı olarak değil, evrensel bir varlık olarak görür. İnsanın nefesi rüzgârla, kanı ateşle, sesi suyla, düşüncesi gökyüzüyle birleşir. Bu yüzden onun şiirinde gök, yeryüzü, deniz, yıldız, güneş, ay, rüzgâr, taş ve toprak sadece doğal varlıklar olarak değil, aynı zamanda insanın ruh hâlinin, düşüncesinin, duygusunun yansımalarıdır.

Colon Mamitov “Kızıl Ölüm” (Kızıl Ölüm) şiirinde doğadaki olaylar ile ölümü anlatmıştır.

Ölböstön kün çığışın kütüp catıp, Asmandan tarkap cıldız, atkanda tañ, Bolgondo da kızıl tañ! (Kızıl Ölüm, I, 141)	Ölmeden önce güneşin doğuşunu bekleyip, Gökten kayar yıldız, sökerken şafak, Olduğunda kızıl tan!
--	---

Şiirde ölüm ve diriliş, karanlık ve aydınlık, yokluk ve umut temaları iç içedir. Şair “ölmeden önce güneşin doğuşunu bekleme” imgesiyle insanın son ana kadar umuda, ışığa, yaşama tutunuşunu dile getirir.

2.5. Millî Unsurlar

Colon Mamitov vatanına, vatanının doğasına hayrandır. Bununla ilgili birçok şiiri vardır.

Ata Curtum, aalamga uçkan sen barçın, Isık sezip sendey kutman cer barkın, Dostukka bek tooluk cürök tolkundap Sogup tursa, sen çaşaysın, sen barsın. (Ata Curt, I, 150)	Ata yurdum, âlemde eşsiz sen varsın, Senin kadar sevdiğim yok, kutsal toprağım- sın, Dostluğuna dayanıklı yüreğim heyecanlanıp Atsa, sen yaşa, sen varsın.
---	--

Calgız suluu san adamdın karegin Talitkanday çırayına karatıp, Kılımdarga tarkay beret daregin Tirüülökkö üzöngülöş baratıp. (Isık Köl, I, 248)	Yalnız güzelliğın birçok kişının gözbebeğini Kamaştırır parıltına bakınca, Yüzyıllara saçılır ışığın, Hayata sonsuz nefes verirsin.
--	--

Cer cüzü tegiz bolup, bir sen biyik, Turasıñ büt turpatıñ Küngö tiyip. Aalamdın bir çetinde çaşap cüröm Men senin alptığıña başımdı iyip. (Ala Too, I,169)	Yeryüzü deniz, bir sen yüce, Duruyorsun büsbütün Güneş'e değıp. Âlemin bir ucunda yaşıyorum, Ben senin alpliğine başımı eğip.
--	--

Colon Mamıto'v'un *Ata Curt*, *Isık Köl* ve *Ala Too* şiirlerinde vatan sevgisiyle doğa sevgisi iç içe geçer. Şair için ata yurt yalnızca bir toprak değil, varoluşun kaynağı ve kalbin sıcak yuvasıdır; bu toprakta dostluk, sadakat ve yaşam bir arada yaşar. Isık Köl, berraklığıyla ölüm-süzlüğün ve umudun simgesine dönüşürken, Ala Too dağları halkının yüceliğini ve direncini temsil eder. Mamıto'v, doğayı anlatırken aslında insanın kendisini, köklerini ve ruhunu anlatır. Onun dizelerinde göl, dağ ve yurt birbirine karışarak insanla doğa arasında sarsılmaz bir bağ kurar. Bu üç şiir, şairin dünyasında vatanın yalnızca yaşanılan bir yer değil, yaşatan bir güç, insana yön veren bir inanç olduğunu gösterir.

2.6. Aşk

Senin süyüñ atan töönün cügündöy Baskan meni. Emi kayda cügürmöy! Macnunuñ bolup kalgam unçukpas, Sen degende tör boşotup cügünmöy. (Senin Süyüñ, II, 321)	Senin aşkın devenin üzerindeki yük gibi Ezdi beni Artık nereye gideyim! Mecnuna döndüm, sessizleştim, Sen deyince zincirimi koparıyorum.
---	--

Colon Mamıto'v'un şiirlerinde aşk, yalnızca iki insan arasındaki duygusal bağ değildir; o, yaşamın temel kuvveti ve evrenin hareket enerjisidir. Şair, aşkı hem bireysel hem de kozmik bir boyutta ele alır; onun için aşk, doğanın bir yasası ve varoluşun merkezindeki sırdır. "*Senin Süyüñ*" (Senin Aşkın) şiirinde bu güç, acı verici bir yük gibi hissedilir. "Senin aşkın devenin üzerindeki yük gibi ezdi beni" dizesi, aşkın insan ruhunu yoran ama aynı zamanda olgunlaştıran yönünü ortaya koyar.

Keregi ne Saturnga şakektin, Al şakekti belektemin özünö. Denizderge keregi ne akaktın, Akak darker senin uşul keziñe. Canar toodon çıkkan ottu koşomun Caga arnagan saptardagı sözümö. (Süyü İrı, II, 392)	Ne gerek var Satürn'ün süsüne, O süsü sana hediye ediyorum ben. Ne gerek var denizlerin temizliğine, Temizlik sana gerek bu gününe. Yanardağdan çıkan ateşi de ekliyorum Sana adanan sıfatları sözüme.
---	---

"*Süyü İrı*" (Aşk Şiiri) şiirinde aşk, insanın sınırlarını aşarak evrensel bir kudrete dönüşür. "Ne gerek var Satürn'ün süsüne, o süsü sana armağan ediyorum" diyen şair, sevgiliyi kozmosun merkezine yerleştirir; böylece aşk, hem Tanrısal bir güzellik hem de insanın yaratıcı enerjisi hâline gelir. Mamıto'v'un poetikasında aşk, hem ateşin yakıcılığını hem suyun arındırıcılığını taşır; yakarak dönüştürür, arıtarak yüceltir. Bu yönüyle onun şiirlerinde aşk, yalnız bir duygunun değil, bütün varoluşun şiirsel ilkesinin adıdır.

Sonuç

Colon Mamıtoev, Kırgız şiirinde bireysel duygularla toplumsal belleği birleştiren en özgün şairlerden biridir. Onun şiiri hem kişisel bir lirizmi hem de halkın tarihsel hafızasını taşır.

Şairin eserlerinde doğa, yalnızca bir çevre unsuru değil; Kırgız halkının kimliğini, kültürünü ve yaşam felsefesini yansıtan simgesel bir varlıktır. Dağ, göl, rüzgâr, ateş ve zaman gibi unsurlar, halkın tarihini ve ruhunu içinde barındırır.

Mamıtoev'un şiirlerinde doğa bir 'hafıza mekânı' işlevi görür. Bu yönüyle şiir, bireysel duyguların ötesinde kolektif kimliğin sesi hâline gelir.

Ateş, şairin poetikasında yaşam enerjisinin, tutkunun ve yaratıcı gücün sembolüdür. Zaman, insanın geçiciliğini ama aynı zamanda sonsuzluk arayışını temsil eder.

Aşk, Mamıtoev'un şiirinde yalnızca iki insan arasındaki bağ değildir; doğa ve evrenle uyum içinde olan, insanı dönüştüren varoluşsal bir güçtür.

Şairin dizelerinde vatan sevgisi ve özgürlük duygusu, doğa imgeleriyle iç içe geçer. Bu sayede eserleri, Sovyet dönemi baskılarına rağmen kültürel direnişin bir ifadesi hâline gelir.

Mamıtoev'un şiirleri, insan, doğa ve zaman arasındaki dengeyi anlatarak Kırgız halkının ortak hafızasını canlı tutar.

Sonuç olarak, Colon Mamıtoev'un poetik dünyası, bireysel duyarlılıkla millî bilincin kesiştiği bir alan oluşturur ve Kırgız edebiyatında hem geçmişi hem geleceği birbirine bağlayan güçlü bir köprü işlevi görür.

KAYNAKÇA

- Akmataliyev, A. (2010). Kırgız Tilinin Sözdüğü. Avrasya Yayınları.
- Arıkoğlu, Ekrem vd. (2023). Kırgızca- Türkçe Sözlük. TDK Yayınları.
- Mamıtoev, Colon, (2016). Çıgarmalar Cıynagı: I Tom. Irlar, Poema. Uluu Toolor.
- Mamıtoev, Colon, (2016). Çıgarmalar Cıynagı: II Tom. Irlar, Poema. Uluu Toolor.
- Mamıtoev, Colon, (2016). Çıgarmalar Cıynagı: III Tom. Irlar, Poema. Uluu Toolor.
- Söylemez Orhan, Sultan Raev, Mustafa Said Arslan ve Döne Arslan. (2022). Sır Küpü Şair Colon Mamıtoev. Bengü Yay.
- Yudahin, K. (1988). Kırgız Sözlüğü. çev. Abdullah Taymas. TDK Yayınları.

XVII. ULUSLARARASI
DUNYA DILI
TURKCE
SEMPOZYUMU

Durdona XUDAYBERGANOVA*

Metaforalar Shakllanishining Antropotsentrik Omillari

Annotatsiya

Obrazli ifoda vositalaridan biri bo'lgan metafora birinchi navbatda kognitiv faoliyat mahsuli hisoblanadi. U eng avvalo dunyoga mantiqiy-aqliy yondashuv mahsulidir. Til egalari metaforik birliklar orqali mavjud tushunchalarni qayta konseptualashtirish bilan cheklanib qolmay, yangi tushuncha va g'oyalarni ham shakllantiradilar. Bunda ular o'z bilim va tajribalariga asoslanadilar. Yangi metaforik birlik shakllanishi natijasida yangi konsept hosil qilinadi, bu esa olam unsurlarini kategoriyalashtirishga ham o'z ta'sirini o'tkazadi. Ushbu jarayonlarning barchasi til tizimi birliklari bilan bevosita aloqador tarzda kechadi. Bu esa metafora hodisasini inson kognitiv faoliyati, uning empirik bilimlarining faollashuvi, tafakkuri bilan uzviylikda o'rganishni taqozo etadi. Metaforaning shakllanish jarayoni birinchi navbatda assotsiativ tafakkur bilan bog'liq. Bir-biridan mohiyatan uzoq bo'lgan ikki obyekt assotsiativ aloqa tufayli o'zaro bog'lanadi. Aslida, metafora ikki obyekt o'rtasidagi mushtarak belgini ilg'ay olish va ushbu asosda ularni assotsiativ tarzda aloqalantirish natijasida shakllanadi. Shuning uchun ham metaforalashtirish hodisasi assotsiativ tafakkur bilan zich bog'langan hodisa sifatida chuqur o'rganilishi lozim. Har bir xalq tilida mavjud bo'lgan metafora o'sha xalq lingvomadaniy qarashining in'ikosi hisoblanadi. Metafora uchun tanlangan birlik lingvomadaniy hamjamiyat a'zolariga yaxshi tanish bo'lishi, ularning milliy-madaniy qarashlariga mos kelishi lozim. Tildagi juda ko'p metaforalar etnik stereotiplar asosida shakllanadi. Metaforalar shakllanishida lingvomadaniy kontekst eng muhim omillardan biridir. Bu esa metaforalar shakllanishi jarayonini lingvomadaniy omillarni e'tiborga olmasdan turib o'rganib bo'lmasligini ko'rsatadi. Inson metaforalardan dastlab onomasiologik maqsadlarda foydalangan bo'lsa, keyinchalik undan real voqelikni va o'z ichki olamini yanada aniq, estetik jihatdan betakror tarzda ifodalash maqsadida foydalana boshlagan. Metaforalar ayniqsa inson ruhiyatining ko'zga ko'rinmas sirli hududlarini tasvirlashning bebaho vositasidir. Metaforalar insonning kechinmalari, shaxsiy munosabati, olamni idrok etish tarzini musavvir kabi tiniq bo'yoqlarda tasvirlab ko'rsatadi. Shu sababli ham metafora hodisasi insonning emotsional xususiyatlari, obrazli tafakkuri bilan uzviylikda o'rganilishi maqsadaga muvofiq.



Kalit so'zlar

Metaforalashtirish, Antropotsentrizm, Kognitiv faoliyat, Obrazli tafakkur.

* Filologiya fanlari doktori, professor, O'zbekiston Respublikasi Fanlar akademiyasi O'zbek tili, adabiyoti va folklori instituti bo'lim mudiri, xudayberganovadurdona@gmail.com

Anthropocentric Factors of Metaphor Formation

Abstract

Metaphor, one of the means of figurative expression, is primarily a product of cognitive activity. It is, first of all, a product of a logical-intellectual approach to the world. Language speakers are not limited to reconceptualizing existing concepts through metaphorical units, but also form new concepts and ideas. In this, they rely on their own knowledge and experience. As a result of the formation of a new metaphorical unit, a new concept is formed, which also affects the categorization of elements of the world. All these processes occur in a direct relationship with the units of the language system. This requires studying the phenomenon of metaphor in conjunction with human cognitive activity, the activation of his empirical knowledge, and thinking. The process of metaphor formation is primarily associated with associative thinking. Two objects that are physically distant from each other are connected by an associative relationship. In fact, a metaphor is formed as a result of recognizing a common sign between two objects and associatively connecting them on this basis. Therefore, the phenomenon of metaphorization should be studied in depth as a phenomenon closely related to associative thinking. The metaphor that exists in each national language is a reflection of the linguistic and cultural outlook of that people. The unit chosen for metaphor should be well known to members of the linguistic and cultural community and correspond to their national and cultural outlook. Many metaphors in the language are formed on the basis of ethnic stereotypes. The linguistic and cultural context is one of the most important factors in the formation of metaphors. This shows that the process of metaphor formation cannot be studied without taking into account linguistic and cultural factors. If a person initially used metaphors for onomasiological purposes, then later he began to use them to express real reality and his inner world in a more accurate, aesthetically unique way. Metaphors are especially an invaluable tool for describing the invisible mysterious regions of the human psyche. Metaphors depict human experiences, personal attitudes, and ways of perceiving the world in vivid, painterly colors. Therefore, it is appropriate to study the phenomenon of metaphor in conjunction with human emotional characteristics and figurative thinking.



KEYWORDS

Metaphorization, Anthropocentrism, Cognitive activity, Figurative thinking.

XX asrning so'nggi choragida metaforaning inson kognitiv faoliyatiga ham xos ekanligi haqidagi qarashlar ilgari surila boshladi. Bunday qarashlarning shakllanishida, xususan, metaforaga antropologik nuqtayi nazardan yondashgan J. Lakoff, M. Jonson M. Osborn, J. Jeyns, E. Kassirer, I.A. Richards, M. Blek, N.F. Alefirenko kabi tadqiqotchilarning asarlari muhim rol o'ynadi.



Umumtilshunoslikda uzoq yillar davomida nominativ va estetik vazifalarni bajaruvchi hodisa sifatida baholanib kelgan metafora kognitiv tilshunoslikda konseptual va kognitiv metafora haqidagi g'oyalarning yuzaga kelishi natijasida mental jarayon sifatida o'rganila boshlandi. O'tgan asrning so'nggi choragida kognitiv tilshunoslikning taniqli vakili bo'lgan Jorj Lakoff hamda mashhur faylasuf Mark Jonson tomonidan yaratilgan metaforalar to'g'risidagi tadqiqot (Lakoff & Johnson, 1990) bu boradagi qarashlarning tub burilishiga sabab bo'ldi. Mazkur tadqiqotchilar kognitiv (konseptual) metaforalar nazariyasiga asos solib, metaforalar faqat til hodisasi bo'libgina qolmay, inson tafakkurining ham ajralmas qismi ekanligini chuqur yoritib berdilar. Jorj Lakoff va Mark Jonson 1980-yilda e'lon qilingan "Metaphors We Live By" ("Biz bilan birga yashayotgan metaforalar") nomli asarida: "Metaforalar nafaqat kundalik hayot, nafaqat til, balki tafakkur va faoliyatimizga ham kirib boradi. Bizning kundalik tushunchaviy tizimimiz ham o'z mohiyatiga ko'ra metaforikdir", – deb ta'kidlagan edilar (Lakoff & Johnson, 1990, s. 387).

Jorj Lakoff va Mark Jonson nazariyasida konseptual metafora obyektiv reallikni bilish, konseptuallashtirish, tushuntirish va baholash usuli; bir konseptual soha haqidagi bilimlarning boshqa konseptual soha bilan kesishishi mahsuli sifatida talqin qilinadi: "Metaforaning mohiyati – bu bir turdagi hodisani boshqa turdagi hodisalar nuqtayi nazaridan anglash va his etishdir." (Lakoff & Johnson, 1990, s. 52) Konseptual metaforalarning til metaforalaridan farqi shundaki, ular lisoniy birlik emas, tafakkur birligi hisoblanadi va yuqori darajadagi umumlashtiruvchilik xususiyatiga ega bo'ladi. Til metaforalari faqat nutqiy faoliyat doirasida amal qilsa, konseptual metaforalar boshqa sohalarga tegishli unsurlar, jumladan, artefaktlar orqali ham reallashishi mumkin. Ayni vaqtda konseptual metaforalar tafakkurga xos jarayonlarni lisoniy/nutqiy faoliyat bilan bog'lovchi vosita hamdir. Ikki konseptual soha kesishuvi natijasida yuzaga kelgan boshqa bir konseptual soha tilda metaforik ma'noli konkret birlik sifatida voqelanadi.

O'zbek tilshunosligida metaforalarni kognitiv lingvistika asoschilarining konseptual metafora, konseptual integrallashuv (blending) haqidagi nazariyalariga tayangan holda tadqiq etish o'zbek tili sohiblarining milliy-obrazli tafakkurini yoritishda katta ahamiyatga ega.

O'zbek tilshunosligida metaforalarga bag'ishlangan salmoqli ishlar amalga oshirilgan bk. (Mahmaraimova, 2018). Mazkur tadqiqotlarning aksariyatida metaforalarga semantik, stilistik, lingvomadaniy va kognitiv aspektlarda yondashilgan. Keyingi davrda o'zbek tilshunosligida metaforalar ancha batafsil o'rganilganini ta'kidlash joiz bk. (Mahmaraimova, 2018). Xususan, ushbu hodisaning kognitiv yondashuvda o'rganilishi o'zbek tilining ifodaviyligini ko'rsatuvchi mazkur birliklarning antropotsentrik tabiatini yoritishda muhim ahamiyat kasb etdi.

O'zbek tili metaforalari tilimizdan o'ziga xos tizim sifatida o'rin olgan. Bu tizim til sohiblarining tafakkur tarzi, olamning lisoniy manzarasini yaratishdagi o'ziga xosligi, metaforalar voqelanishining kognitiv, assotsiativ, lingvomadaniy va lingvopragmatik jihatlariga doir qonuniyatlarni namoyon etadi. Metaforalar birinchi navbatda tilimizda metaforik modellar tizimini hosil qiladi, ushbu tizim esa lingvomadaniy hamjamiyat vakillarining lisoniy faoliyatini antropotsentrik yondashuvda o'rganish imkonini beradi.

O'zbek tilidagi metaforalar asosan odam haqida, tabiat va uning unsurlari haqida, narsa-buyumlar haqida, ijtimoiy munosabatlar haqidagi metaforalardan iborat bo'lib, turli metaforik modellarni namoyon etadi.

Biz ayni maqolamizda o'zbek tilidagi metaforalar tahlili asosida metaforalar shakllanishining antropotsentrik omillari haqida so'z yuritmoqchimiz.

O'zbek tilidagi metaforalardan biri iz so'zi hisoblanadi. Ushbu lingvistik metafora "faoliyat yo'nalishi" ma'nosida qo'llanib, *Ota faoliyati – yo'l* konseptual metaforasi asosida hosil bo'lgan. Masalan: *Ota izidan borish, otasi singari mumtoz adabiyot sirlarini o'rganish orzuga aylandi.* "Namangan davlat universiteti olimalari".

Ota izidan bormoq birikmasi o'zbek tilida juda ko'p qo'llanadi va lingvomadaniy jihatdan otaning an'analari, hayotiy pozitsiyasini amalga oshirish mazmunini anglatadi. *Iz* metaforasi *Ota arxetipi* bilan bog'liq bo'lib, uning tilda aks etishi mana shu arxetip ta'sirida amalga oshadi. K.Yungning fikriga ko'ra, *Ota arxetipi* inson psixikasidan yo'l ko'rsatuvchi kuch sifatida o'rin olgan. Ma'lumki, *iz* – kimningdir bosgan qadamlari natijasida paydo bo'lgan yo'nalishli tasvir. Demak, *iz* metaforasi yurish harakati amalga oshirilganida yo'l ustida hosil bo'lgan shakllarning ketma-ketligidan yuzaga keluvchi yo'nalishli tasvir haqidagi tasavvurga asoslangan holda shakllangan. Tabiiyki, mazkur yo'nalish muayyan harakat natijasida sodir bo'ladi, bu harakat esa, albatta, kimdir tomonidan amalga oshiriladi. Boshqa bir shaxs ana shu yo'nalishda yurgan odamning ortidan izma-iz yurib, uning harakatlarini takrorlashi va oldinda ketayotgan shaxs yetib borgan manzilga yetib olishi mumkin. Ushbu mantiqqa asoslanadigan bo'lsak, *iz* metaforasi ota ta'sirida shakllangan hayot yo'lini anglatadi. Kognitiv nuqtayi nazardan shaxsning o'z faoliyatida otasi, ustoz, hammaslagi kabilarning tutgan yo'lidan borishining yuqorida tavsiflangan harakatga o'xshatilishi *iz* so'zining mazkur metaforik ma'nosi shakllanishi uchun kognitiv asos bo'lgan. Bunda otaning hayotida bajargan amallari – yo'l, uning amallarini takrorlagan farzand esa shu yo'lda qolgan izlar ustidan yurib borayotgan odam sifatida qabul qilingan.

O'zbek tilida metaforik ma'noda qo'llanuvchi so'zlardan biri *bo'ri* so'zidir. Bu so'zning ko'chma ma'nosi "yovuz, shafqatsiz odam" (Yuldashev, 2017, I, s. 695) ifodasiga ega: *Begim, garchi achchig'lansangiz ham aytishka majburman: sizda vijdon, insof, rahm, va'da, vafo, yaxshiliqni bilish, boring-chi, odamgarchilikdan hech gap yo'q emish. Bil'aks siz: hiylakor bir tulki, og'zi qon bir bo'ri, rahmsiz bir jallod, uyatsiz bir yigit!* A.Qodiriy, O'tkan kunlar. *Nima uchun ko'zlaringda tutashguvchi olov yo'q? Nima uchun tunlaringda bo'rilarning qorni to'q?* Cho'lpon, Buzilgan o'lkaga.

Bo'ri lingvistik metaforasi *Odam – bu hayvon* konseptual metaforasi asosida hosil bo'lgan. *Bo'ri* metaforasining shakllanishiga ikki qutbli *Bo'ri arxetipi* o'z ta'sirini o'tkazgan. Eng qadimiy arxetiplardan biri bo'lgan *Bo'ri arxetipi* erkinlik, jasurlik, himoya ramzi bo'lishi bilan birga yovvoyilik, qonxo'rlik, nazoratsiz kuch ramzi sifatida ham namoyon bo'ladi. *Bo'ri* kognitiv va madaniy obraz sifatida yovuzlik, vahshiylik, tajovuzkorlik, hukmronlik assotsiatlariga ega. Shu bilan birga bo'ri o'zbek lingvomadaniyatida jasorat, kuch va erkinlik ramzi sifatida ham qabul qilingan. Bu *bo'ri* tushunchasining lingvomadaniy jihatdan ko'p qirrali ekanligini ko'rsatadi. O'zbek lingvomadaniyatida bo'ri bilan bog'liq quyidagi barqaror birliklar mavjud: *Bo'ringing yesa ham, yemasa ham og'zi qon; Bo'rini bo'ri taniydi; Bo'ringing qorni to'ysa ham ko'zi tog'da; Bo'ri qarisa ham bo'riligini qiladi* kabi maqollar; *bo'ri qarash, bo'ri tug'di (yoki bolaladi), bo'ri yeydimi, bo'ringing og'zi yesa ham qon, yemasa ham qon, qo'yni bo'riga topshirmoq, bo'ri-misiz, tulkimisiz?* kabi iboralar va *och bo'riday yovuz, och bo'riday izg'imoq, bo'riday dovyurak, bo'riday g'ajimoq* kabi turg'un o'xshatishlar. *Bo'ri arxetipining* salbiylikni ifodalovchi qutbi hamda insonning bo'ri hayoti haqidagi bilimlari *bo'ri* metaforasining shakllanishi uchun kognitiv asos bo'lgan. Tilimizda *bo'ri* metaforasi yovuz va shafqatsiz insonning xulq-atvorini

tasvirlashda qo'llaniladi. Unda insonning salbiy xususiyatlari modellashtirilgan. Ushbu metaforaning shakllanishida arxetipik, stereotiplashtirish, metaforik xaritalash hamda model-lashtirish kognitiv mexanizmlari amal qilgan. *Bo'ri* metaforasi zoomorf metafora hisoblanadi. Mazkur metaforadan badiiy asarlarda yovuz va shafqatsiz insonga subyektiv munosabat bildirish uchun foydalaniladi.

O'zbek tilida *dengiz* so'zi ham metaforik ma'noda qo'llanadi. Bunda u "og'ush, qurshov" ma'nosini bildiradi (Yuldashev, 2017, I, s.841). Masalan: *Xatni yozgan chog'ingizda tamom bir o't ichida, g'azab dengizida suzganligingiz gavdalanib, ko'z o'ngimdan o'tdi.* A. Qodiriy, O'tkan kunlar. *Xayol dengiziga* cho'mgan Oyqizning tobora asabiylashayotgani sezilib turardi. Sh. Rashidov. Bo'rondan kuchli. *Dengiz* lingvistik metaforasi *Insonning ruhiy holati – bu tabiiy obyekt* konseptual metaforasi asosida hosil bo'lgan.

Dengiz so'zi til sohiblari ongida moviyrang, bepoyon va to'lqinlanib, chayqalib turgan teran suv havzasi haqidagi tasavvurlarni qayta tiklaydi. Mazkur so'z asosida hosil bo'lgan *dengiz* metaforasi bog'li metafora hisoblanadi, chunki uning ko'chma ma'nosi o'zi birikib kelgan so'zlar ma'nosi vositasida hosil bo'ladi. Masalan, *xayol dengizi* metaforasining yuzaga kelishida metafora yaratuvchining bepoyon va tubsiz dengiz haqidagi tasavvurlari asosiy omil bo'lgan, ya'ni chuqur o'y surayotgan odam xayollarining kengligi dengizning bepoyonligi va chuqurligiga qiyoslangan. Bunda konseptual xaritalash kognitiv mexanizmi (mavhum sohani aniq soha orqali tushunish) asosiy omil sifatida namoyon bo'lgan. Mazkur metafora qo'llangan gaplarda nafaqat xayol surish holati, balki xayol surayotgan odam holatiga ham ishora qilinayotganini sezish mumkin. Bu, xususan, *xayol dengiziga g'araq bo'lmoq* jumlasini qatnashgan gaplarda namoyon bo'ladi. Bunda *g'araq bo'lmoq* so'zi chuqur o'y surayotgan odam holatiga ishora qilib keladi. O'zbek lingvomadaniyatida xayolni dengizga o'xshatish *xayolga botmoq, o'yga botmoq* birliklarida ham *botmoq* so'zi vositasida yashirin tarzda ang-lashiladi. Mazkur metafora shakllanishida "konteyner – harakat" obrazli sxemasi amal qilgani kuzatiladi. ("Konteyner" sxemasi ichki holat, ichki makonni bildiradi. Bu yerda insonning ichki ruhiy holatini ifodalagan.) *Dengiz* metaforasi so'zlovchining tasviriylik va obrazlilikni yaratishdan iborat pragmatistik maqsadi mahsulidir. U ruhiy holatni dengizga o'xshatib-gina qolmay, uning shiddati (*g'azab dengizi*), chuqurligi (*xayol dengizi*) va bepoyonligi (*orzu-lar dengizi*) ga ham ishora qilib, badiiy matnlarda faol qo'llanadi.

O'zbek tilidagi *oltin* so'zi metaforik ma'noga ko'chib, "qimmatli, qadrlı" sememasini hosil qiladi. (Yuldashev, 2017, III, s.480) Masalan: *Yoshlik chog'im – oltin chog'im.* Maqol. *Oltin bolalik – bu beg'ubor fasl, Qaytmasin desang, ko'z yoshimni yashir* E. Vohidov, Bolalik.

Oltin lingvistik metaforasi *Vaqt – bu qimmatbaho metall* konseptual metaforasi asosida hosil bo'lgan. *Oltin* so'zi til sohiblari ongida sariq rangli, jilolanib turuvchi qimmatbaho metall haqidagi assotsiatsiyalarni qayta tiklaydi. Mazkur metaforik ma'noning yuzaga kelishiga oltinning eng qimmatbaho metallardan biri ekanligi haqidagi bilimlar asos bo'lgan. Til sohibining kognitiv faoliyatida oltinning baland qiymatlilik belgisi qadrlı, bebaho narsalarga tenglashtirilgan. Ushbu metafora ham belgi-xususiyat lingvomadaniy kodlari guruhiga kiradi va ijobiy subyektiv munosabatni bildiruvchi lug'aviy birlik sifatida emotsional-ekspressiv so'zlar qatoriga o'tgan. O'zbek lingvomadaniyatida oltin haqidagi turg'unlashgan tasavvurlar *Oltin balchiqda ham yaltiraydi; Oltin olovda, odam sinovda bilinar; Oltin zanglamas; Oltin boshing omon bo'lsin; oltinday tovlanmoq; oltin vodiy, oq oltin, qora oltin, oltin qo'l* kabi maqol, duo, o'xshatish, ibora va perifrazalarda o'z aksini topgan.

Ko'chma ma'no hosilalaridan biri bo'lgan **nur** so'zi matnlarda "bilim, ma'rifat ma'nolarida ishlatiladi: *Navoiy ruhidan madad so'radim, Usmondek Pushkindan o'tindim ko'mak. Io'limni yoritdi Shu ikki mayoq, Dilimni hamisha to'ldirdi nurga.* E. Vohidov, Saylanma. O. Matjon, Seni yaxshi ko'raman. *Men lotin-u, hind-u slavyan, Ne tur yozuv bo'lsa dunyoda, Hammasini aziz tutaman, Nurga chorlar kuch bor imloda.* O. Matjon, Seni yaxshi ko'raman.

Ushbu lingvistik metafora *Bilim, ma'rifat – ongni yorituvchi kuch* konseptual metaforasi asosida hosil bo'lgan. *Nur* so'zi juda ko'p xalqlar lingvomadaniyatida nafaqat madaniy va kognitiv obraz, balki arxetip sifatida ham o'rin olgan. *Nur arxetipi* yorug'lik, hayot, haqiqat, ayta tug'ilish, ma'naviy uyg'onish ramzlarini ifodalaydi va insonni ilohiy kuch bilan bog'lovchi vosita sifatida tushuniladi. *Nur* metaforasi yorituvchi obyektlar nurining moddiy jismga to'g'ri yo'nalib, uni yoritishi va o'z harorati bilan ijobiy ta'sir o'tkazishi kabi xususiyatlarini nomoddiy obyektlarga ko'chirish asosida shakllangan. Ma'rifat nur kabi inson shuuriga kirib borib, uning ongini yoritadi, qalbiga ziyo baxsh etadi. Ma'rifatli inson ongi nur bilan yorishgan makon singari ravshan va tiniq bo'ladi. Mazkur metaforaning yaratilishida konseptual metafora, sensor tajriba, emotsional, madaniy-konnotativ, arxetipga tayanuvchi metafora (*nur – hayot manbai*) kognitiv mexanizmlari faollashgan. *Ma'rifat* tushunchasini *nur* tushunchasi vositasida qayta konseptuallashtirish metafora yaratuvchi shaxsning obrazlilik va emotsionallikni hosil qilish maqsadi bilan bog'liq tarzda amalga oshgan. Ushbu leksema ko'chma ma'noli so'zga aylanishi natijasida konnotativ xususiyatga ega bo'lib, badiiy nutqqa xoslangan birlik sifatida poetizmlar qatoridan o'rin olgan

O'zbek tilida metaforik ma'noda qo'llanuvchi so'zlardan biri *tong* so'zidir. U ko'chma ma'noda biror voqea-hodisaning boshlanish vaqtini anglatadi. Masalan: *Bobolar kechmishin hargiz faromush aylamang, do'stlar, Haqiqat tongi otganda ani tush aylamang, do'stlar.* A. Ori-pov, Bedorlik. *Ezgu maqsadim: el kamolin ko'ray, Yurtimning beqiyos jamolin ko'ray. O'n ikki yil, faqat, Istiqlol tongi, Mangulikka tutash baxt-iqbol tongi.* H. G'ulom, Davron.

Tong lingvistik metaforasi *Ibtido – yangi kunning boshlanishi* konseptual metaforasi asosida hosil bo'lgan.

O'zbek lingvomadaniyatida *tong* tushunchasi alohida o'rin tutadi. *Tong – yorug'lik ramzi*, shuning uchun u tunga – zulmatga qarshi qo'yiladi. *Tonggi* tiniqlik, musaffo havо, qorong'ilikning chekinib, o'z o'rnini yorug'likka bo'shatib berishi, quyoshning iliq nurlari, yangi kunga bo'lgan umid til sohiblarida *tongga* nisbatan ijobiy tuyg'ularni hosil qilgan. Ular o'zlarining ezgu niyatlarini *tong* bilan bog'lagan holda ifoda etganlar. O'zbek tilidagi *baxt tongi, umid tongi, najot tongi, orzular tongi* kabi metaforalar mana shunday munosabat mahsulidir. O'zbek she'riyatida *tong* yangi hayotning boshlanishi, istibdod kunining tugab, ozodlikka chiqish, baxt, muhabbat va haqiqatning tug'ilishi kabi ramziy ma'nolarni bildiradi. Yangi kunning *tong* bilan boshlanishi haqidagi bilim ham ushbu so'zning yuqorida qayd etilgan ma'nosi shakllanishi uchun asos bo'lgan. Ko'rinadiki, *tong* so'zining metaforik ma'noda qo'llanishida lisoniy hamjamiyat vakillarining *tong* haqidagi ijobiy tasavvurlari, bilimlari – lingvomadaniy kontekst muhim o'rin tutgan. Ushbu metaforaning shakllanishida konseptual metaforallashtirish, tajribaga asoslangan anglash, aqliy freymalar kabi kognitiv mexanizmlar faollashgan. Metaforik ko'chimga uchragan *tong* so'zining semantik hajmi ortgan, ezgu niyatlar amalga oshishining ibtidosini anglatishi natijasida ramziy ma'no kasb etgan.

Har bir tilning boyligi hisoblangan metaforalarning shakllanishi zamirida muayyan lisoniy qonuniyatlar bilan birga til jamoasining aqliy, ijodiy salohiyati va lingvomadaniy konteksti bilan zich bog'langan nolisoniy qonuniyatlar ham yotadi. Ushbu qonuniyatlarni aniqlash uchun esa metaforalarga antropotsentrik nuqtayi nazardan yondashish lozim. Tilda yaxlit bir tizimni hosil qiluvchi metaforalarni lingvomadaniyatshunoslik, assotsiativ tilshunoslik, kognitiv tilshunoslik, psixolingvistika kabi sohalar nuqtayi nazaridan integrativ tarzda tadqiq etish o'zbek tili sohiblarining olamni idrok etish tarzini, milliy-obrazli tafakkurini, madaniy dunyoqarashini chuqur yoritib berishda muhim ahamiyat kasb etadi.

Foydalanilgan adabiyotlar

- Lakoff, G., & Johnson, M. (1990). *Metafory, kotorymi my zhiviom* (N. V. Pertsova, Trans.). Progress.
- Madvaliyev, A., & Xudayberganova, D. (Eds.). (2022). *O'zbek tilining izohli lug'ati* (Vols. 3–4). G'afur G'ulom nomidagi NMIU.
- Mahmaraimova, Sh. (2018). *Olamning milliy-lisoniy tasvirida teomorfik metaforaning kognitiv aspekti* (Doctoral dissertation, Qarshi).
- Mahmaraimova, Sh. (2020). *O'zbek tili metaforalarining antropotsentrik tadqiqi (nominativ aspekt)* (Doctoral dissertation, Qarshi).
- Yuldashev, A. G. (2017). *Idiomatik qo'shma so'zlarning lingvokognitiv aspekti (ingliz va o'zbek tillari misolida)* (Doctoral dissertation abstract, Toshkent).
- Yuldashev, A. G. (2022). *Tilda olam haqidagi bilimlar ikkilamchi interpretatsiyasining antropotsentrik mohiyati* (Doctoral dissertation abstract, Toshkent).



XVII.ULUSLARARASI
DUNYA DILI
TÜRKÇE
SEMPOZYUMU

Durdona
XUDAYBERGANOVA



XVII.ULUSLARARASI
DÜNYA DİLİ
TÜRKÇE
SEMPOZYUMU

Eda ÇAKAR BOLAT*

**Kuramsal ve Uygulamalı Yaklaşımlar Işığında C1 Düzeyinde
Türkçe Bilen Yabancı Tıp Öğrencilerinin Dilsel Güçlükleri**

Özet

Küresel eğitim hareketliliğiyle birlikte Türkiye'deki tıp fakültelerinde öğrenim gören uluslararası öğrenci sayısı son yıllarda önemli ölçüde artmıştır. Bu öğrencilerin büyük bir bölümü, Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı'na (CEFR) göre C1 düzeyinde Türkçe yeterliliğine sahip görünmekle birlikte, tıp eğitiminin çok katmanlı, terminolojiye dayalı ve pragmatik dil kullanımını gerektiren yapısı karşısında ciddi dilsel zorluklar yaşamaktadır. Bu bildiri, C1 seviyesinde Türkçe bilen yabancı tıp öğrencilerinin karşılaştığı bu özgül güçlükleri incelemekte; eğitimde başarıyı artırmak amacıyla çağdaş dil öğretimi yaklaşımlarına dayalı çözüm önerileri sunmaktadır. Literatür taraması, öğretim elemanlarıyla yapılan görüşmeler ve gözleme dayalı bulgular, öğrencilerin özellikle tıbbi terminolojiye hâkimiyet, klinik iletişim, vaka sunumu, hasta-hekim etkileşimi, sınavlarda soru çözme ve akademik metin üretimi gibi alanlarda zorlandığını ortaya koymaktadır. Öğrenciler, sosyal bağlamda Türkçeyi akıcı kullanabiliyor olsalar da, akademik başarıda aynı yeterliliği gösterememektedir. Bu durum, Cummins'in BICS (Basic Interpersonal Communicative Skills) ile CALP (Cognitive Academic Language Proficiency) arasında kurduğu kuramsal ayrıma doğrudan karşılık gelmektedir. Çalışmada, bu güçlükleri aşmak için içerik temelli öğretim (CBI), görev temelli öğrenme (TBLT), vaka temelli öğretim ve disiplinlerarası iş birliğine dayalı müfredat entegrasyonları önerilmektedir. Ayrıca yapay zekâ destekli uygulamaların, medikal simülasyonların ve dijital dil portallarının tıp Türkçesi öğretiminde yenilikçi araçlar olarak kullanılması gerektiği vurgulanmaktadır. Sonuç olarak, yalnızca genel dil yeterliliğine değil, alan-spesifik ve bağlamsal dile odaklanan çok katmanlı bir öğretim yaklaşımı geliştirilmediği sürece, yabancı öğrencilerin akademik ve mesleki başarılarının sürdürülebilirliği tehlikeye girmektedir. Bu bağlamda çalışma, C1 seviyesinin ötesine geçen, disipline duyarlı, işlevsel ve sürdürülebilir bir dil öğretimi modelinin gerekliliğini ortaya koymakta ve Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretimine sağlık eğitimi bağlamında yenilikçi katkılar sunmayı amaçlamaktadır.



ANAHTAR
KELİMELER

Tıp eğitimi, Yabancı öğrenciler, Dilsel güçlükler,
C1 düzeyi, Klinik iletişim.

* Öğr. Gör., TC. İstanbul Arel Üniversitesi, Dil Uygulama ve Araştırma Merkezi, E-mail: edacarpolat@arel.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8984-3818>

The Linguistic Challenges Faced by Foreign Medical Students with C1-Level Turkish Proficiency in Light of Theoretical and Applied Approaches

Abstract

In recent years, the number of international students enrolled in medical faculties in Türkiye has increased significantly due to global educational mobility. Although many of these students appear to possess C1-level Turkish proficiency according to the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), they encounter considerable linguistic difficulties when faced with the complex, terminology-driven, and pragmatically demanding nature of medical education. This paper investigates the specific challenges experienced by foreign medical students with C1-level Turkish proficiency and proposes solutions based on contemporary language teaching approaches to enhance academic success. Findings derived from literature review, interviews with instructors, and observational data reveal that students particularly struggle with mastering medical terminology, clinical communication, case presentation, doctor-patient interaction, solving exam questions, and producing academic texts. While these students are able to use Turkish fluently in social contexts, they fail to demonstrate the same level of proficiency in academic performance. This phenomenon directly corresponds to Cummins' theoretical distinction between BICS (Basic Interpersonal Communicative Skills) and CALP (Cognitive Academic Language Proficiency). To overcome these challenges, the study recommends the implementation of Content-Based Instruction (CBI), Task-Based Language Teaching (TBLT), case-based instruction, and curriculum integrations based on interdisciplinary collaboration. Furthermore, it emphasizes the necessity of utilizing AI-supported applications, medical simulations, and digital language portals as innovative tools in teaching medical Turkish. In conclusion, unless a multilayered instructional approach is developed that focuses not only on general language proficiency but also on domain-specific and contextual language, the sustainability of foreign students' academic and professional success remains at risk. In this regard, the study underscores the need for a discipline-sensitive, functional, and sustainable language teaching model that transcends the C1 level and aims to contribute innovatively to the teaching of Turkish as a foreign language within the context of medical education.



KEYWORDS

Medical education, International students, Linguistic challenges, C1 level, Clinical communication.



1. Giriş

Küreselleşmenin etkisiyle birlikte uluslararası öğrenci hareketliliği önemli ölçüde artış göstermiş ve Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarında öğrenci profili köklü değişikliklere uğramıştır. Özellikle tıp fakültelerinde öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin sayısında belirgin artış gözlenmiş, bu da eğitim süreçlerinin uluslararası öğrenci ihtiyaçlarına göre yeniden yapılandırılmasını zorunlu kılmıştır (Yılmaz & Güçlü, 2021). Tıp eğitimi, yalnızca akademik bilgi birikimini değil, aynı zamanda yoğun terminoloji bilgisi ve etkin klinik iletişim becerilerini de gerektirdiğinden, öğrencilerin dil yeterliliklerinin gelişmiş olması şarttır (Cankur, 2022).

Avrupa Dilleri Ortak Çerçevesi (CEFR) tarafından tanımlanan C1 seviyesi, bağımsız dil kullanıcıları için ileri düzey dil becerilerini ifade eder; ancak bu yeterlilik, öğrencilerin mesleki ve akademik bağlamdaki tüm dilsel gereksinimlerini karşılamak için her zaman yeterli olmayabilir (Council of Europe, 2001). Tıp gibi alan-spesifik terminoloji ve alan dili gerektiren disiplinlerde, genel dil becerilerinin yanında alana özgü dil hakimiyeti de hayati önem taşır (Kara, 2019).

Yabancı öğrencilerin ana dillerinin Türkçe olmaması; tıbbi terminolojide Latince ve Yunanca kökenli terimlerin yaygın kullanımı; güncel klinik kılavuz ve tedavi yöntemlerinin büyük oranda İngilizce kaynaklarda yer alması, bilgiye erişim ve anlamlandırma süreçlerinde önemli dilsel engeller yaratmaktadır. Bu durum, öğrenme güçlüklerinin dil bariyerlerinden kaynaklanmasına yol açar (Şek. 1).

Mevcut araştırmalar, C1 seviyesinde Türkçe bilen öğrencilerin bile tıbbi terimler, akademik metin analizi ve yazılı-sözlü iletişimde çeşitli güçlüklerle karşılaştığını ortaya koymaktadır (Demiral N, 2020). Bu tür dilsel engeller motivasyon ve akademik performans üzerinde olumsuz etki yapabileceğinden, güncel dil öğretim metotlarının ve özel amaçlı dil programlarının geliştirilmesi elzemdir (Akarçay & Direkci, 2022). İçerik temelli öğretim (CBI), görev temelli dil öğretimi (TBLT) ve teknoloji destekli öğrenme modelleri bu alanda umut vadeden pedagojik yaklaşımlardır (Brown, 2014; Ellis, 2003).

Bu araştırmanın amacı, Türkiye'de tıp fakültelerinde öğrenim gören C1 seviyesindeki yabancı öğrencilerin öğrenme süreçlerinde yaşadıkları dilsel zorlukları teorik ve uygulamalı açıdan incelemek; ayrıca çağdaş öğretim yöntemlerinin bu sorunların üstesinden gelmedeki katkılarını değerlendirmektir. Böylece hem Türkçe dil eğitimi hem de tıp eğitimi alanlarında daha nitelikli yaklaşımların geliştirilmesine katkı sağlanması hedeflenmektedir.



Şekil 1. Yabancı Tıp Öğrencilerinde Dilsel Bariyerlerin Öğrenme Güçlüklerine Dönüşme Süreci

2. Kavramsal Çerçeve

2.1. C1 Düzeyi ve Akademik Yeterlilik

Avrupa Dilleri Ortak Çerçevesi (CEFR) C1 seviyesini, bireyin sosyal, mesleki ve akademik ortamlarda dili akıcı, esnek ve etkin şekilde kullanabilme yeteneği olarak tanımlar (Council of Europe, 2001). Bu seviyedeki bireylerin karmaşık metinleri anlayıp yorumlayabildiği, düşüncelerini yapılandırılmış biçimde ifade edebildiği kabul edilir. Ancak bu genel tanım, her akademik bağlamda yüksek performans göstermek için yeterli olmayabilir. Özellikle yüksek kavramsal yoğunluk, terminolojik çeşitlilik ve alana özgü söylem biçimlerinin hâkim olduğu disiplinlerde, genel dil becerilerinin ötesinde alan-spesifik yetkinlikler gerekmektedir (Hyland, 2006; Schleppegrell, 2004).

Türkiye’de tıp fakültelerine kabul süreçlerinde Türkçe yeterliliği genellikle resmi bir ön koşul olarak belirlenmiştir; yabancı öğrenciler TÖMER veya Yunus Emre Enstitüsü gibi kurumların düzenlediği C1 seviyesinde dil sınavlarından belge sunmak zorundadır. Ancak bu yeterlilik, tıp eğitiminin karmaşık, terminoloji ağırlıklı yapısı karşısında çoğu zaman yetersiz kalmaktadır (Akarçay & Direkci, 2022).

Burada öğrencilerin genel Türkçe yeterliliği ile akademik ve klinik başarıları arasında her zaman tutarlılık bulunmamaktadır. Günlük yaşamda veya genel akademik metinlerde başarılı olan öğrenciler, vaka analizleri, farmakoloji açıklamaları, klinik yönergeler ve tedavi kılavuzlarının Türkçeye özgü, disiplinler arası yapısında anlamlandırma ve aktarımda güçlük yaşayabilirler. Cummins’in (2000) “günlük iletişimsel yeterlik” (BICS) ile “bilişsel akademik dil yeterliliği” (CALP) ayrımı bu durumu anlamlandırmakta önemli bir teorik çerçeve sunar.

Sonuç olarak, sadece genel Türkçe sınavlarına dayanan kabul kriterleri tıp eğitimi bağlamında yeterli bir dilsel değerlendirme sağlamamaktadır. Terminoloji ağırlıklı ve yüksek bilişsel işlem gerektiren alanlarda alan-spesifik dil yeterliliğini ölçen değerlendirme araçlarının geliştirilmesi gerekmektedir. Böylelikle dil yeterliliği ile akademik başarı arasındaki uyumsuzluk daha doğru biçimde saptanabilir ve uygun müdahaleler yapılabilir.

2.2. Özel Amaçlı Dil Öğretimi ve Tıp Türkçesi

Özel amaçlı dil öğretimi (ESP), belirli meslek veya akademik disiplinler için gereken dil becerilerinin kazandırılmasına odaklanır (Hutchinson & Waters, 1987). Tıp Türkçesi de bu özel amaçlı dil öğretimi kapsamında değerlendirilir. Yabancı öğrencilerin tıbbi metinleri anlayabilmesi, klinik iletişim kurabilmesi ve vaka tartışmalarına etkin katılım sağlaması için dilsel becerilerin yanı sıra kültürel ve kavramsal yeterlilikler de gereklidir. Bu nedenle tıp Türkçesi öğretimi, genel dil eğitiminden farklı, disiplin temelli ve bağlam odaklı yöntemlerle yürütülmelidir.

2.3. Akademik ve Alan Dili Farkları

Akademik dil, soyut, teknik ve yapılandırılmış içeriklere sahip, üst düzey bilişsel süreçler gerektiren bir iletişim türüdür. Alan dili ise belirli bir disiplinde kullanılan özel kavram ve söylem kalıplarını içerir. Tıp eğitiminde akademik dil, ders kitapları, makaleler ve sunumlar yoluyla şekillenirken; alan dili hasta-hekim iletişimi, epikriz yazımı ve klinik konsültasyonlarda kendini gösterir (Schleppegrell, 2004).

Yabancı öğrenciler, her iki dil düzeyinde de zorluk yaşayabilir hem kuramsal bilgiyi aktarmada hem de klinik iletişimde eksikliklerle karşılaşabilirler. Bu nedenle akademik okuryazarlık ve alan diline yönelik yeterlikler eğitim süreçlerinde önemli yer tutmalıdır.

2.4. Çağdaş Dil Öğretim Yaklaşımlarına Kuramsal Bakış

21. yüzyıl yabancı dil öğretim yaklaşımları, öğrencilerin aktif katılımını, anlamlı iletişim kurmasını ve gerçek yaşam bağlamlarıyla ilişki geliştirmesini ön planda tutar. İçerik Temelli Öğretim (CBI), dilin hem amaç hem araç olarak kullanıldığı; öğrencinin dilsel ve içeriksel bilgiyi eşzamanlı edindiği bir yaklaşımdır (Brinton, Snow & Wesche, 2003). Görev Temelli Dil Öğretimi (TBLT) ise gerçek yaşam görevlerine benzer aktivitelerle öğrencilerin dili öğrenmesini destekler (Ellis, 2003).

Özellikle uygulamalı alan olan tıp eğitiminde, bu yaklaşımlar dil bilgisinin yanı sıra eleştirel düşünme, problem çözme ve klinik muhakeme becerilerinin gelişimine katkı sağlar.

Dijitalleşme ile karma öğrenme (blended learning), uyarlanabilir içerikler ve yapay zekâ destekli öğrenme ortamları çağdaş modellerin önemli bileşenleri haline gelmiştir (Goddwin-Jones, 2018). Bu teknolojiler, bireysel öğrenme hızına ve ihtiyacına uygun kişiselleştirilmiş deneyimler sunarak, yabancı öğrenciler için destekleyici ortamlar sağlar.

3. Literatürün Tematik Değerlendirmesi

Literatür taraması, PubMed, Web of Science, Scopus, TR Dizin (ULAKBİM) ve YÖK Tez Merkezi veritabanları ("yabancı tıp öğrencisi" OR "uluslararası tıp öğrencisi") AND ("Türkiye" OR "Türkçe öğrenimi") AND ("dil zorluğu" OR "klinik iletişim") anahtar kelimeleri kullanılarak 2000-2024 yılları arasında yapılmıştır. Elde edilen veriler, Braun ve Clarke'ın (2006) tematik analiz yöntemi kullanılarak klinik iletişim, akademik başarı ve örneklem farklılıkları temalarına göre değerlendirilmiştir. C1 seviyesinde Türkçe bilen yabancı tıp öğrencilerinin öğrenme süreçlerinde karşılaştıkları dilsel zorluklar, ulusal ve uluslararası literatür ışığında tematik bir yaklaşımla incelenmiştir. Analizler, dil yeterliliği kavramından başlayarak terminoloji hakimiyeti, klinik iletişim, öğretim materyalleri ve değerlendirme sistemlerine kadar geniş bir çerçeve sunulmuştur.

3.1. C1 Düzeyinin Tıp Eğitimindeki Yetersizliği: Kavramsal Tanım ve Pratik Durum

CEFR'in tanımladığı C1 seviyesi, bireyin dili akıcı ve karmaşık şekillerde kullanabilmesini ifade eder (Council of Europe, 2001). Ancak araştırmalar, C1 sertifikasının tıp gibi kavramsal yoğunluğu yüksek ve özel terminoloji gerektiren alanlarda yeterli iletişim becerisini garanti etmediğini ortaya koymaktadır. Özellikle vaka analizi, çok katmanlı akademik metinlerin anlaşılması ve alana özgü söylemin üretilmesi konularında öğrencilerin zorluk yaşadığı bildirilmiştir (Akarçay & Direkci, 2022).

Cummins'in (2000) BICS-CALP modeli, bu durumu açıklamada kritik teorik bir temel oluşturur. C1 seviyesi genellikle gündelik iletişim becerilerini kapsarken, tıp gibi alanlarda gereken akademik dil yeterliliği daha derin ve kapsamlı öğrenme süreçleriyle kazanılır. Bu nedenle, C1 sertifikasına sahip öğrenciler arasında akademik başarı ve klinik performans açısından farklılıklar olabilir.

3.2. Tıp Dilinin Özgün Yapısı: Terminoloji, Semantik Derinlik ve Kavramsal Soyutlama

Tıp Türkçesi, Latince kökenli tıbbi terimlerin yanı sıra Türkçeye adapte olmuş çok katmanlı kavramlardan oluşur. Bu yapısı nedeniyle yabancı öğrenciler için anlama ve üretme süreçleri karmaşık ve zorlayıcıdır. Hutchinson ve Waters (1987), disipline özgü dillerin genel dil öğretimiyle tam olarak edinilemeyeceğini; bağlam odaklı ve özel amaçlı yaklaşımlarla öğretilmesi gerektiğini belirtir.

Zeytinkaya (2025), Tıp Türkçesini “kodlanmış uzmanlık dili” olarak tanımlayarak, “bilateral pulmoner infiltrasyon” ya da “kardiyak preload azalması” gibi ifadelerin yalnızca çeviriyle değil, klinik içerik ve bağlamla öğrenilmesi gerektiğini vurgular. Literatür, bu terminolojik yapının CBI ve TBLT gibi yöntemlerle daha etkili öğretilebileceğini ortaya koymaktadır (Brinton et al., 2003; Ellis, 2003).

3.3. Klinik Ortamda Sözlü ve Pragmatik İletişimde Karşılaşılan Zorluklar

Klinik uygulamada, öğrencilerden yalnızca teorik bilgi aktarmak değil, hasta ile etkin ve işlevsel sözlü iletişim kurmak da beklenir. Literatürde, yabancı öğrencilerin hasta-hekim iletişimde özellikle anamnez alma, bilgilendirme, öneri sunma ve yanıt verme gibi görevlerde eksiklik yaşadığı bildirilmiştir (Flowerdew, 2013).

Yabancı tıp öğrencilerinin Türkçe iletişim becerileriyle ilgili yapılan araştırmalar, bu öğrencilerin önemli bir bölümünün pragmatik ve klinik iletişim alanlarında zorluklar yaşadığını göstermektedir. Şahin (2022), öğrencilerin %60-70’inin Türkçe iletişimde pragmatik sorunlarla karşılaştığını ve yaklaşık %40-50’sinin klinik vaka anlatımında yetersizlik hissettiğini raporlamıştır. Benzer şekilde, Akarçay & Direkci (2022) çalışmasında, B2 seviyesinin altında olan öğrencilerin klinik derslerde başarısızlık oranlarının yaklaşık %75 civarında olduğunu belirtmişlerdir. Dilsel ve kültürel farklılıkların etkisi ise Zeytinkaya (2025) tarafından Arapça konuşan öğrencilerin tıbbi terim telaffuzunda %65-70 oranında zorluk yaşadığı şeklinde ortaya konmuştur. Kara (2019) ise Çin ve Kore kökenli öğrencilerde sistem ve terminoloji öğreniminde %80’in üzerinde güçlüklerin görüldüğünü bildirmiştir. Ayrıca, yapılan bir çalışmada Demiral (2020), İngilizce tıp eğitimi geçmişine sahip yabancı öğrencilerin kültürel ve iletişim adaptasyonunda sorunlar yaşadığı saptanmıştır. Bu bulgular, yabancı tıp öğrencilerinin dilsel yeterlilikleri ve kültürel uyum süreçlerinin akademik ve klinik başarısını doğrudan etkilediğini ortaya koymaktadır. Bu iletişim problemleri yalnızca kelime dağarcığından değil, pragmatik becerilerden ve kültürel söylem yapılarını anlamadaki güçlüklerden kaynaklanmaktadır. Coffin (2006), tıbbi söylemin teknik terimlerin ötesinde, güç ilişkileri ve ikna teknikleri gibi pragmatik unsurlar içerdiğini belirtir. Örneğin, riskli bir müdahaleyi “düşük riskli” olarak tanımlamada kullanılan yumuşatıcı ifadeler yabancı öğrenciler için genellikle sistematik şekilde öğretilmemektedir.

3.4. Öğretim Materyalleri ve Müfredat Uyumsuzlukları

Tıp fakültelerinde Türkçe öğretimi çoğunlukla hazırlık programları veya ek derslerle sınırlı kalmakta, kullanılan materyaller ise genellikle genel dil kullanımına odaklanmakta ve klinik uygulamalar için gereken dil becerilerini geliştirmede yetersiz kalmaktadır (Zeytinkaya, 2025). Bu durum, öğrencilerin teorik bilgiyi klinik bağlama aktarırken güçlük çekmesine neden olmaktadır.

Literatür, bu sorunun aşılması için gerçek hasta formları, epikrizler, tanı rehberleri gibi otantik materyallerin; vaka temelli öğrenme ve dijital simülasyonların kullanımını önermektedir (Godwin-Jones, 2018). Ayrıca, dil öğretiminin tıp müfredatına entegre edilerek doğal ve sürekli bir süreç haline getirilmesi vurgulanmaktadır.

3.5. Alan Odaklı Ölçme ve Değerlendirme Sistemlerinde Eksiklikler

Mevcut Türkçe yeterlilik sınavları genel dil becerilerini ölçerken, alan dili kullanımı, söylem uygunluğu ve klinik yeterlik gibi kritik boyutları kapsamamaktadır. Oysa performans dayalı ölçme yöntemlerinin (OSCE, vaka sunumları, sözlü anlatımlar) öğrenci başarısını daha doğru yansıttığı literatürde vurgulanmıştır (Hyland, 2006).

Godwin-Jones (2018), yapay zekâ destekli değerlendirme sistemlerinin bireysel hata analizleri yaparak kişiselleştirilmiş geri bildirim sunabileceğini; bunun da öğrenme sürecini hızlandırıp güçlüklerin erken tespitini mümkün kıldığını belirtir.

4. Bulguların Yorumu

Bu araştırma, C1 seviyesinde Türkçe bilen yabancı tıp öğrencilerinin dilsel yeterliklerinin akademik ve klinik ortamlardaki gereksinimleri tam olarak karşılamadığını ortaya koymaktadır. Avrupa Dilleri Ortak Çerçevesi'nin C1 tanımı genel dil kullanımında yüksek yetkinlik sunsa da, tıp eğitiminin karmaşık terminolojisi ve alan diline özgü iletişim ihtiyaçları karşısında yetersiz kalmaktadır (Council of Europe, 2020).

Cummins'in (2000) BICS-CALP modeli, öğrencilerin sosyal iletişimde başarılı olmalarına rağmen, akademik bağlamdaki karmaşık kavramları ve teknik terminolojiyi anlamada yetersizlik yaşadıklarını açıklamada yol göstericidir. Bu durum, klinik karar verme, literatür takibi ve vaka analizleri gibi bilişsel olarak zor akademik faaliyetlerde performans düşüklüğüne yol açmaktadır.

Tıbbi terminolojinin Latince ve Yunanca kökenli karmaşıklığı, yabancı öğrenciler için öğrenme sürecinde ek zorluk oluşturmaktadır (Hyland, 2006). Literatür, terimlerin yalnızca sözlük karşılıklarıyla değil, klinik bağlam ve işlevleriyle öğrenilmesi gerektiğini vurgular (Zeytinkaya, 2025).

Klinik ortamda sözlü iletişimde ortaya çıkan güçlükler pragmatik ve kültürel boyutları da kapsar. Öğrenciler sadece teknik terimleri değil, aynı zamanda hasta ile etkili iletişim için gerekli sosyal dil becerilerini kazanmakta zorlanmaktadır (Flowerdew, 2013). Bu durum hasta güvenliği ve klinik etkinlik açısından risk oluşturur.

Öğretim materyallerinin genel dil ağırlıklı ve teorik olması, öğrencilerin uygulamalı beceri geliştirmesini engeller; bu da klinik uygulamalarda dil yetersizliklerini artırır (Zeytinkaya, 2025). İçerik temelli ve görev temelli öğretim yöntemleriyle desteklenen otantik materyaller içeren programların geliştirilmesi önemlidir.

Son olarak, ölçme ve değerlendirme sistemlerinin akademik dil yeterliliğinin tüm boyutlarını kapsamaması, öğrencilerin gerçek dil kullanımındaki sorunların göz ardı edilmesine neden olmaktadır. Performansa dayalı ve teknoloji destekli değerlendirme yöntemlerinin yaygınlaştırılması, öğrenme güçlüklerinin erken tespiti ve müdahalesi açısından kritik önem taşır (Godwin-Jones, 2018) (Tablo 1).

Tema	Açıklama	Kaynaklar
C1 Düzeyinin Tıp Eğitimi Yetersizliği	Genel dil yeterliliği gösterse de, tıp eğitiminin özel terminoloji ve karmaşık akademik dili için yetersiz kalmaktadır.	Council of Europe (2001), (Akarçay & Direkci, 2022)
Tıp Dilinin Özgün Yapısı	Latince ve Yunanca kökenli tıbbi terimler ve kavramsal derinlik, alan-spesifik öğrenme gerektirmekte; genel dil eğitimi yeterli olmamaktadır.	Zeytinkaya (2025), Hutchinson & Waters (1987)
Klinik Ortamda Sözlü ve Pragmatik İletişim Sorunları	Hasta-hekim iletişimde pragmatik ve kültürel unsurların eksik anlaşılması, etkili iletişimde aksamalara yol açmaktadır.	Flowerdew (2013), Coffin (2006)
Öğretim Materyalleri ve Müfredat Uyumsuzlukları	Kullanılan materyaller genel dil ağırlıklı olup, klinik uygulamalara yönelik gerçekçi içeriklerden yoksundur.	Zeytinkaya (2025), Godwin-Jones (2018)
Alan Odaklı Ölçme ve Değerlendirme Eksiklikleri	Mevcut sınavlar akademik ve klinik performansı yeterince ölçmemekte; OSCE gibi performansa dayalı yöntemler yaygın değildir.	Hyland (2006), Godwin-Jones (2018)

Tablo 1. Yabancı Tıp Öğrencilerinin Dilsel Güçlüklerine İlişkin Bulgular

4.1. Öneriler

4.1.1. Eğitim Programlarının Güncellenmesi

- ⊙ Tıp fakültelerindeki Türkçe öğretim programları, alan dili terminolojisi ve söylem yapılarını içerecek şekilde, sanal hasta senaryoları ve simülasyon tabanlı modüllerle zenginleştirilmelidir.
- ⊙ İçerik temelli öğretim (CBI) ve görev temelli öğretim (TBLT) yöntemleri, klinik karar verme ve iletişim görevleriyle simülasyon ortamlarında entegre edilerek, dil öğrenimi mesleki becerilerle paralel yürütülmelidir.

4.1.2. Öğretim Materyalleri ve Teknoloji Kullanımı

- ⊙ Gerçek klinik dökümanları, epikrizler, vaka raporları ve tedavi protokolleri gibi otantik materyaller yaygınlaştırılmalıdır.
- ⊙ Dijital öğrenme platformları ve yapay zekâ destekli kişiselleştirilmiş öğrenme araçları kullanılmalıdır.
- ⊙ Örneğin, Türkçe'ye uyarlanmış Shadow Health platformu ile sanal hasta simülasyonları sağlanarak öğrencilere anlık geri bildirim imkânı sunulmaktadır (Shadow Health, 2023).
- ⊙ Ses analiz yazılımları kapsamında Google Cloud Speech-to-Text ile tıbbi terim sözlüğünün entegrasyonu, doğru telaffuz ve iletişim becerilerinin geliştirilmesini desteklemektedir (Google Cloud, 2023).

- ⊗ Microsoft HoloLens gibi AR/VR teknolojileriyle Türkçe etiketli sanal nesnelere kullanılarak klinik ve terminoloji öğrenimi görselleştirilmekte ve pekiştirilmektedir (Microsoft, 2022).
- ⊗ COVID-19 pandemisi sonrası senkron çevrimiçi derslerde canlı altyazı ve sanal çalışma odaları gibi uygulamalar da öğrenme sürecine esneklik ve destek sağlamaktadır (Ref 23).

4.1.3. Değerlendirme Sistemlerinin İyileştirilmesi

- ⊗ Türkçe yeterlilik sınavları, klinik iletişim, terminoloji kullanımı ve pragmatik becerileri de ölçebilecek biçimde yapılandırılmalıdır.
- ⊗ OSCE gibi performansa dayalı ölçme yöntemleri artırılmalı ve yapay zekâ destekli analizlerle öğrenme güçlükleri erken tespit edilmelidir.

4.1.4. Öğretmen ve Akademisyenlerin Eğitimi

- ⊗ Türkçe öğretiminde görev alan akademisyenler, tıp terminolojisi ve klinik iletişim konusunda uzmanlık geliştirmelidir.
- ⊗ Disiplinlerarası iş birlikleri desteklenerek hem dil eğitimi hem tıp eğitimi uzmanlarının ortak çalışmalar yapması sağlanmalıdır (Tablo 2).

Öneri Alanı	Öneri İçeriği	Örnek Uygulamalar / Kaynaklar
Eğitim Programlarının Güncellenmesi	Klinik iletişim, terminoloji ve vaka temelli simülasyon modülleriyle zenginleştirilmiş programlar oluşturulmalıdır. İçerik temelli ve görev temelli öğretim yöntemleri entegre edilmelidir.	Brinton et al. (2003), Ellis (2003)
Öğretim Materyalleri ve Teknoloji Kullanımı	Gerçek hasta formları, epikrizler gibi otantik materyallerin yanında VR, AR ve yapay zekâ destekli kişiselleştirilmiş dijital öğrenme platformları kullanılmalıdır.	Godwin-Jones (2018)
Ölçme ve Değerlendirme Sistemlerinin İyileştirilmesi	Türkçe yeterlilik sınavları OSCE, vaka sunumları ve yapay zekâ tabanlı değerlendirme sistemleri ile desteklenmeli, objektif ve kapsamlı ölçme yapılmalıdır.	Hyland (2006), Godwin-Jones (2018)
Akademik Personel ve Öğrenci Destekleri	Akademik kadroya mesleki gelişim programları sunulmalı; öğrenciler için danışmanlık, mentorluk ve dijital platformlarda iş birliği ortamları oluşturulmalıdır.	-
Gelecek Araştırma Alanları	Tıp Türkçesi öğretiminde dijital eğitim teknolojilerinin etkinliği ve dilsel yeterliliğin klinik başarıya etkisi üzerine deneysel, çok merkezli araştırmalar yapılmalıdır.	-

Tablo 2. Yabancı Tıp Öğrencilerinin Dilsel Güçlüklerini Aşmaya Yönelik Öneriler

5. Sonuç

Bu çalışma; Türkiye’de tıp fakültelerinde öğrenim gören C1 düzeyindeki yabancı öğrencilerin, genel dil yeterliliklerine rağmen alan dili ve akademik Türkçe bağlamında çeşitli güçlükler yaşadıklarını ortaya koymuştur. Bulgular; öğrencilerin sosyal bağlamda Türkçeyi işlevsel biçimde kullanabilmelerine karşın, akademik ve klinik ortamlarda dilsel yeterliliklerinin sınırlı olduğunu ve bu durumun akademik başarı ile klinik iletişim etkinliğini doğrudan etkilediğini göstermektedir. Cummins’in BICS ve CALP ayrımıyla tutarlı biçimde, öğrenciler günlük iletişimde yeterli görünmekte ancak tıbbi terminoloji, vaka sunumu, hasta-hekim iletişimi, sınav performansı ve akademik metin üretiminde belirgin zorluklarla karşılaşmaktadır.

Bu bulgular; dil öğretiminin yalnızca genel yeterlilik düzeyine odaklanmasının yetersiz olduğunu ve alan-spesifik, bağlamsal, işlevsel bir yaklaşımla yeniden yapılandırılması gerektiğini göstermektedir. Güncel öğretim programları otantik materyaller, çağdaş pedagojik yöntemler ve teknoloji destekli değerlendirmelerle zenginleştirilmelidir. Böylece yabancı öğrencilerin öğrenme süreçleri güçlendirilerek tıp eğitiminde kalite artırılabilir. Çalışma, çözüm olarak içerik temelli öğretim (CBI), görev temelli öğrenme (TBLT), vaka temelli öğretim, disiplinler arası müfredat entegrasyonu ve yenilikçi araçların (yapay zekâ destekli uygulamalar, medikal simülasyonlar, dijital portallar) entegrasyonunu önermektedir. Bu araçlar, öğrencilerin hem akademik hem mesleki bağlamda sürdürülebilir dilsel yeterlilikler geliştirmelerine katkı sunmaktadır.

Sonuç olarak, yabancı tıp öğrencilerinin akademik ve mesleki başarılarının sürdürülebilirliği, yalnızca CEFR ölçeğine dayalı genel dil yeterliliğiyle değil disipline duyarlı ve bağlamsal bir dil öğretimi modeliyle mümkün görünmektedir. Türkçe’nin yabancı dil olarak öğretiminde sağlık eğitimi bağlamında işlevsel, çok boyutlu ve yenilikçi bir modelin geliştirilmesi hem tıp eğitiminde kaliteyi yükseltecek hem de göçmen öğrencilerin akademik hayata eşit ve etkin katılımını sağlayacaktır. Bu yönüyle çalışma, dil öğretimi ile tıp eğitimi kesişiminde kuramsal ve uygulamalı düzeyde önemli bir boşluğu doldurmakta ve gelecekteki araştırmalar için güçlü bir zemin sunmaktadır. Bu bağlamda yapılacak nitel ve nicel araştırmalar, sağlık eğitiminde dil öğretiminin çok boyutlu yapısını daha derinlemesine kavramamıza ve uluslararası öğrencilere yönelik pedagojik politikaların geliştirilmesine zemin hazırlayacaktır.



KAYNAKÇA

- Akarçay, A. & Direkci, B. (2022). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin dil ihtiyaçlarının belirlenmesi. *Journal of Educational Needs*, 5(2), 284–300. <https://doi.org/10.52974/jena.1219476>
- Brinton, D. M., Snow, M. A., & Wesche, M. (2003). *Content-based second language instruction*. University of Michigan Press.
- Brown, H. D. (2014). *Principles of language learning and teaching* (6. baskı). Pearson.
- Coffin, C. (2006). Medical discourse. In J. Gee & M. Handford (Ed.), *The Routledge handbook of discourse analysis* (ss. 373–387). Routledge.
- Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press.
- Council of Europe. (2020). *Common European framework of reference for languages: Companion volume with new descriptors*. Council of Europe Publishing.
- Cummins, J. (2001). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters.
- Demiral Yılmaz, N., Şahin, H., & Nazlı, A. (2020). International medical students' adaptation to university life in Turkey. *International Journal of Medical Education*, 11, 62–72. <https://doi.org/10.5116/ijme.5e47.d7de>
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford University Press.
- Flowerdew, J. (2013). *Discourse in English language education*. Routledge.
- Godwin-Jones, R. (2018). Using mobile technology to develop language skills and cultural understanding. *Language Learning & Technology*, 22(3), 1–17.
- Google Cloud. (2023). *Google Cloud Speech-to-Text*. <https://cloud.google.com/speech-to-text>
- Hutchinson, T., & Waters, A. (1987). *English for specific purposes: A learning-centred approach*. Cambridge University Press.
- Hyland, K. (2006). *English for academic purposes: An advanced resource book*. Routledge.
- Kara, G. (2019). Tıp öğrencilerinin alan dili öğrenimi üzerine bir inceleme. *Dil Eğitimi ve Öğretimi Dergisi*, 9(1), 12–27.
- Microsoft. (2022). *Microsoft HoloLens: Enhancing medical education with AR/VR*. <https://www.microsoft.com/hololens>
- Schleppegrell, M. J. (2004). *The language of schooling: A functional linguistics perspective*. Routledge.

KAYNAKÇA

- Shadow Health. (2023). *Shadow Health: Simulated clinical experiences*. <https://www.shadowhealth.com>
- Şahin, S. (2022). Yabancı tıp öğrencilerinin Türkçe öğrenme süreçlerindeki zorluklar. *Yabancı Dil Eğitimi Dergisi*, 32(4), 67–81.
- Şimşek Cankur, N. (2002). Tıp eğitiminde dil: II – Eğitim dilinde Türkçe'nin yeri ve geleceği. *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 28(1), 33–35.
- Yılmaz, G. & Güçlü, N. (2021). Türkiye'de uluslararası öğrenci hareketliliğinin görünümü. *Uluslararası Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 11(1), 244–256.
- Zeytinkaya, D. (2025). Terimbilim, anlambilim ve çeviribilim ilişkiselliğinde tıp terimleri. *Söylem Filoloji Dergisi*, 10(1), 497–533. <https://doi.org/10.29110/soylemdergi.1601855>



XVII.ULUSLARARASI
DÜNYA DİLİ
TÜRKÇE
SEMPOZYUMU

Edibe YILMAZ*, Mehmet KURUDAYIOĞLU**

**Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocuklarının Dilsel Kimliklerini Tanımlamada
Terminolojik Sorunlar ve 'Ana Vatan Dili' Terimi Önerisi**

Özet

Türkçenin dünya dili olarak yaygınlaşması bağlamında bu bildiri, yurt dışında yaşayan Türk ve diğer göçmen toplulukların dilsel deneyimlerini tanımlamada kullanılan terminolojik çeşitliliği ve sınırlılıkları ele almayı ve yurt dışı bağlamında Türkçe öğretimi açısından "ana vatan dili" terimini alternatif bir çerçeve olarak tartışmaya açmayı amaçlamaktadır. Alan yazınında göçmen toplulukların dillerini ifade etmek için tutarlı bir terim birliği bulunmamaktadır. Araştırmacılar aynı dilsel deneyimi tanımlamak için "miras dili", "köken dili", "azınlık dili" ve "diaspora dili" gibi farklı terimler kullanmakta ve bu terminolojik çeşitliliğin göçmen toplulukların dilsel kimliklerini anlama ve tanımlamada temel bir engel oluşturduğu değerlendirilmektedir. Terim birliği sorununun ötesinde mevcut terimlerin de göçmen bireylerin çok katmanlı kimlik deneyimlerini ve ana vatanlarıyla kurdukları dinamik bağları yansıtmakta yetersiz kaldığı ileri sürülmekte ve göçmen dillerini geçmişe hapseden, toplum içinde marjinal konuma iten ve konuşurlarda yetersizlik hissi oluşturan çağrışımlar içermesi açısından eleştirilmektedir. Terimlere yöneltilen bu eleştiriler ışığında hem coğrafi hem kavramsal bağlamda kullanılan mevcut terimlerin, bireylerin çok katmanlı kimlik deneyimlerini, mekânsal hareketliliklerini ve sosyal bağlamla kurdukları güncel ilişkileri yeterince yansıtamadığı görülmektedir. Bu yüzden hem terminolojik birlik sağlayabilecek hem de göçmen bireylerin yaşadıkları sosyal çevre ile kültürel ve coğrafi kökleri arasındaki çok boyutlu ilişkileri kapsayan, yurt dışındaki bireyleri eksik hissettirmeyen, köken ülkeleriyle kurdukları aktif ve çok boyutlu bağları görünür kılan bir terime ihtiyaç duyulduğu düşünülmektedir. Bu ihtiyaca yanıt olarak önerilen "ana vatan dili" teriminin başta yurt dışında yaşayan Türk toplulukları olmak üzere diğer tüm göçmen toplulukların dilsel deneyimlerini daha doğru ve adil bir şekilde tanımlama potansiyeli değerlendirilecektir. Bu yeni terminolojik yaklaşımın özellikle mevcut terimlerin oluşturduğu olumsuz çağrışımları nasıl aşabileceği ve göçmen bireylerin dilsel kimliklerini destekleyici bir çerçeve sunup sunamayacağı tartışılacaktır. Bu bildiri, kesin sonuçlar sunmaktan ziyade alandaki terminolojik boşluklara dikkat çekerek akademik tartışmaya katkıda bulunmayı hedeflemektedir. Önerilen bu terim; mevcut dilsel hiyerarşileri reddetme potansiyeli ve göçmen dillerinin "müzeleşmesi"ne karşı nasıl bir alternatif sunabileceği açısından irdelenecektir.



**ANAHTAR
KELİMELE**

Ana vatan dili, Dilsel kimlik, Terminolojik yenilik.

* Doktora Öğrencisi, MEB, edibeyilmaz@meb.gov.tr.

** Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi, mkurudayi@hotmail.com



Terminological Challenges in Defining the Linguistic Identities of Turkish Children Living Abroad and a Proposal of “Homeland Language” as a Term

Abstract

In the context of Turkish gaining recognition as a global language, this paper aims to examine the terminological diversity and limitations in describing the linguistic experiences of Turkish and other migrant communities living abroad, and to propose the term of “homeland language” as an alternative framework for teaching Turkish abroad. The literature lacks a consistent terminological consensus for referring to the languages of migrant communities. Researchers employ various terms - such as “heritage language,” “language of origin,” “minority language,” and “diaspora language”- to describe the same linguistic phenomenon, and this terminological fragmentation is widely regarded as a fundamental barrier to understanding and defining the linguistic identities of migrant populations. Beyond the absence of terminological unity, existing terms are also criticized for inadequately capturing migrants’ multilayered identity experiences and their dynamic connections to their countries of origin. These terms often carry connotations that confine migrant languages to the past, relegate them to marginal status within host societies, and foster a sense of linguistic deficiency among speakers. In light of these critiques, it becomes evident that current terminology - both geographically and conceptually - fails to adequately reflect individuals’ complex identity negotiations, spatial mobilities, and their ongoing and context-sensitive relationships with social environments. Therefore, there is a need for a term that can both establish terminological coherence and encompass the multidimensional relationships between migrants’ immediate sociocultural surroundings and their cultural-geographical roots without making speakers feel linguistically or culturally “incomplete,” and making their active, multifaceted ties to their homelands visible. In response to this need, the proposed term “homeland language” is evaluated for its potential to more accurately and equitably describe the linguistic experiences of Turkish communities abroad as well as those of other migrant groups. This new terminological approach will be critically examined in terms of its capacity to overcome the negative connotations associated with existing labels and to offer a supportive framework for migrants’ linguistic identities. Rather than offering definitive conclusions, this proposal seeks to draw attention to terminological gaps in the field and contribute to scholarly debate. Specifically, the proposed term will be explored for its potential to challenge existing linguistic hierarchies and to serve as a meaningful alternative to the “museumification” of migrant languages—that is, their treatment as static relics of the past rather than living, evolving resources.



KEYWORDS

Homeland language, Linguistic identity, Terminological innovation.



1. Giriş

Yurt dışında yaşayan Türk çocukların dilsel kimliklerini tanımlamak üzere “azınlık dili”, “köken dili”, “diaspora dili” ve özellikle “miras dili” gibi birden fazla terim uluslararası literatürde uzun yıllardır kullanılmaktadır. Bu terminolojik çeşitlilik, göçmen dillerine ilişkin politikaların ve araştırmaların odak noktalarını belirsizleştirmekte, aynı dilsel deneyimin farklı bağlamlarda çelişkili algılarla karşılanmasına neden olmaktadır. Daha da önemlisi, bu terimlerden en yaygın olanı — “miras dili” — dilsel kimliği geçmişe hapsedmekte, konuşurları “eksik” ya da “yarım” bireyler olarak konumlandırmakta ve göçmen dillerinin kamusal alanda meşruiyet kazanmasını engellemektedir.

Blackledge ve ark. (2008), “miras dili”nin yalnızca nötr bir tanımlama aracı olmadığını, aksine okulların ve kurumların gençleri belirli bir kimlik pozisyonuna zorlamak için kullandığı bir iktidar mekanizması olduğunu göstermektedir. Bu çerçevede “miras” etiketi, dili yaşayan, özgün ve toplumsal mücadeleci bir araç olarak kullanan gençlerin kendi dilsel pratiklerini görünmez kılma riski taşımaktadır. Göçmen gençler, kod değiştirme, translanguaging (dilleri birlikte kullanma) ve diğer çok dillilik stratejileriyle inşa ettikleri hibrit, dinamik ve dirençli kimliklerini bu tür dışlayıcı kategorilerle ifade edemezler.

Bu bildiri, mevcut terminolojik kargaşanın ve miras dili teriminin oluşturduğu bu darboğazı eleştirerek göçmen toplulukların dillerini tanımlamada daha adil, dinamik ve bağlamsal bir öneri olarak “ana vatan dili” terimini önermeyi amaçlamaktadır. Bu terim, dilin yalnızca bir miras değil coğrafi kökle kurulan duygusal bağ, ulusötesi kurumsal destek ve toplumsal katılım yoluyla beslenen ve yaşayan bir kimlik kaynağı olduğunu vurgular. Bildiride bu önerinin gerekçesi; uluslararası dil politikalarının tarihsel gelişimi, mevcut terminoloji ile ilgili eleştiriler ve göçmen dillerin eğitim ile kamusal alanda tanınma ihtiyacı incelenerek ortaya konulmaktadır.

2. Terminoloji, İktidar ve Dilsel Kimlik Politikası

Göçmen çocukların dillerini tanımlamak, yalnızca dilbilimsel bir sınıflandırma meselesi değil aynı zamanda kimin hangi dil üzerinde tanımlayıcı otoriteye sahip olduğuna dair derin bir iktidar ilişkisi meselesidir. “Miras dili”, “köken dili”, “yabancı dil” veya “ikinci dil” gibi kategoriler, görünürde teknik ve nötr terminolojik çerçeveler sunsa da aslında hangi dillerin “normal”, “tam” ve “merkezde” kabul edileceğini, hangilerinin ise “eksik”, “geçici” ve “marginal” sayılacağını belirleyen söylemsel düzenlemelerdir.

Sınıflandırmaların “gerçek” bir fark oluşturmadığına dair bir algı - örneğin “miras dili” ile “ikinci dil” arasında uygulamada bir ayrım olmadığı yönündeki görüşler - dil politikalarının ve terminolojik kategorilerin ideolojik yüklü yapılar olduğunu göz ardı eder. Michel Foucault (1972), “*Bir şeyi adlandırmak, onu belirli bir bilgi rejimi içinde konumlandırmak ve yönetmek demektir.*” (s. 49) diyerek adlandırmanın yalnızca tanımlayıcı değil aynı zamanda dışlayıcı bir uygulama olduğunu vurgulamıştır. Dolayısıyla dil kategorileri, bireylerin dilsel kimliklerini betimlemenin ötesinde onları belirli bir bilgi-iktidar ağı içinde konumlandırarak sınıflandırma, dışlama ve yönetme işlevi görmektedir. Sınıflandırmaların temelinde, Jacques Derrida’nın (1976) dekonstrüksiyonuyla sorguladığı “ana dili” / “miras dili”, “tam” / “eksik”, “biz” / “onlar” gibi hiyerarşik ikili zıtlıklar yatar. Bu karşıtlıklar, doğal ya da tarafsız olmamakla birlikte bir terimin meşruiyeti, diğerinin dışlanmasıyla kurulur. Örneğin “ana dili” terimi; “miras dilinin” “tam olmayan”, “aşınmış” ya da “yalnızca kültürel miras” olarak görülmesiyle anlam kazanır. Bu dışlama, göçmen bireylerin kendi dillerini eksiklik değil zenginlik kaynağı olarak görmelerini engeller.

Tarihsel olarak bakıldığında Derrida'nın dikkat çektiği zıtlıklar - hiyerarşi oluşturma mekanizması - Avrupa'daki göçmen dil politikalarında açıkça görülmektedir. II. Dünya Savaşı sonrası sanayileşen Batı Avrupa ülkeleri, iş gücü açığını gidermek amacıyla "misafir işçi" programlarını başlatması ve süreç içerisinde misafir işçilerin geçici statüden kalıcı statüye geçmesi ile birlikte göçmen çocukların eğitime, toplumsal entegrasyonuna ve özellikle dil edinimine odaklanan politikaların gündeme gelmesine yol açmıştır. Uluslararası anlaşmalar - 1961 Avrupa Sosyal Şartı'nın 19. maddesi, 1977 Avrupa Sözleşmesi ve 1992 BM Ulusal veya Etnik Azınlıklara Mensup Kişilerin Hakları Bildirgesi - göçmen çocuklarının hem ev sahibi ülkenin dilini hem de köken dillerini öğrenme hakkını tanımıştır. Ancak bu çerçevede, "azınlık dili", "köken dili" ve "miras dili" gibi terimlerin, dilin siyasi ve kimlik temelli sınıflandırmalarını yansıtan araçlar haline gelmesine zemin hazırlamıştır. Bu sürecin kurumsal boyutu özellikle Avrupa Konseyi'nin politikalarında belirginleşmiştir. Avrupa Konseyi, dil çeşitliliğini korumayı amaçlayan *Avrupa Bölgesel veya Azınlıklı Dilleri Şartı* (ECRML, 1992) ve *Ulusal Azınlıkların Korunmasına İlişkin Çerçeve Sözleşmesi* (1995) aracılığıyla dilsel kimliklerin tanınmasında belirleyici bir rol üstlenmiştir. Ancak bu belgeler kapsamında ECRML'nin 1. maddesi, bölgesel veya azınlık dillerini "*bir devletin toprakları içinde geleneksel olarak kullanılan diller*" olarak tanımlarken hemen ardından "*Bu tanım, devletin resmî dil(ler)inin lehçelerini veya göçmenlerin dillerini içermez*" (Council of Europe, 1992, s. 3) hükmüyle göçmen dillerini koruma mekanizmalarının dışında bırakmaktadır. Böylece Almanya'daki Türkçe, Fransa'daki Berberice veya Hollanda'daki Arapça gibi diller ne "bölgesel dil" ne de "azınlık dili" statüsüne sahip olmakta ve bu nedenle eğitim ve kamusal alanda meşruiyetleri ciddi biçimde sınırlanmaktadır (Extra & Yağmur, 2004).

Göçmen dillerini tanımlarken benimsenen dışlama, yalnızca yasal tanımla kalmamış terminolojik hiyerarşiler de kurumsal kararlarla pekiştirilmektedir. Örneğin, Avrupa Parlamentolararası Meclisi'nin 2124 (2016) sayılı kararında "diaspora toplulukları" ile "göçmenler" arasında ayrımcı bir ayırım yapılmıştır. Diaspora toplulukları "kültürler arası köprüler" ve "çokkültürlülüğü besleyen aktörler" olarak övülürken ekonomik nedenlerle göç etmiş "misafir işçi" kökenli topluluklar ise yalnızca "sosyal uyum" ve "dil edinimi" çerçevesinde ele alınmıştır (Council of Europe, 2016). Bu ayırım, Yahudi diasporası gibi tarihsel, kurumsal bağları olan topluluklarla, Türkiye, Fas veya Tunus'tan gelen işçileri hiyerarşik olarak karşılaştırmıştır (Brubaker, 2005) - dolayısıyla politika düzeyinde "kimin dili korunmaya değer?" sorusuna ideolojik yanıtlar verilir.

Göçmen dilini "bölgesel dil", "azınlık dili" ve "diaspora dili" tanımlarının dışında bırakan Avrupa Konseyi, göçmen dillerini tanımlamak için "köken dili" (*language of origin*) terimini önermiştir. Ancak bu tanım da dışlayıcı bir bakış açısı sergilemektedir. Göçmenlerin dilini "*başka devletlere göç etmiş bireylerin ilk dili*" (Council of Europe, 2008) şeklinde tanımlarken göçmenlerin dillerini "oradan buraya taşınan bir miras" konumuna getirmiştir. Dahası, bu etiketleme hiyerarşik bir bakış açısı içermektedir. Zira Brüksel'de görev yapan bir İngiliz diplomatın dili "köken dili" olarak tanımlanmazken, Fas'tan gelen bir işçinin Arapçası bu şekilde etiketlenmektedir (Council of Europe, 2008). Bu durum terimin "egzotik", "düşük prestijli" ya da "yoksul bölgelerden gelen" dillerle ilişkilendirilmesine işaret etmektedir (Extra & Yağmur, 2004). Sonuçta göçmen dilleri, kamusal alanda meşruiyet kazanamamakta yalnızca "aile içi iletişim aracı" olarak görülmektedir. Bu dışlama, ulusal düzeyde de somut-

laşmıştır. Almanya’da 1970’lerde göçmen çocuklara verilen Türkçe dersleri başlangıçta “*Heimatsprache*” (ana vatan dili) olarak adlandırılırken, 1990’lardan itibaren “*Herkunftssprache*” (köken dili) terimiyle değiştirilmiştir (Gogolin, 2002). Bu değişim, yalnızca bir isim değişikliği değil duygusal, mekânsal ve politik bir aidiyetin (“*Heimat*”) soyut bir kökene (“*Herkunft*”) indirgenmesidir. “*Heimat*” ifadesi, dilin hâlâ canlı, coğrafi ve duygusal bağlara dayandığını ima ederken “*Herkunft*” onu geçmişe, soykütüğe ve artık kullanılmayan bir mirasa hapsedmiştir. Bu kayma, Foucault’nun (1972) dediği gibi iktidarın bireyin kimliğini yeniden biçimlendirme biçimidir; Derrida’nın dediği gibi ise anlamın sabitliğini ve dışlananın geri dönüşsüzlüğünü varsayan bir yanılısamadır.

Sonuç olarak Avrupa’nın mevcut dil politikaları, göçmen dillerini “azınlık dili” koruma mekanizmalarının dışında bırakmakla kalmaz “köken dili” gibi dışsallaştırıcı kategorilerle onları geçmişe hapsedmekte, “diaspora/göçmen” ayrımıyla da hiyerarşik bir dil düzeni üretmektedir. Bu kurumsal dışlama, göçmen dillerinin eğitim ve kamusal alanda meşruiyet kazanmasını engellemekte; diller, “geçici” ya da “kayıp miras” unsurları olarak konumlandırılmaktadır. İşte bu terminolojik boşluk, araştırmacı ve eğitimcileri “ev dili”, “topluluk dili” ve sonunda “miras dili” gibi alternatif terimlere yöneltmiştir (Extra & Yağmur, 2004). Ancak bu yeni terimler bile Foucault’nun (1972) ifadesiyle “bilgi-iktidar”ın ürettiği sınıflandırmalardan tamamen kurtulamamıştır. Bu nedenle, göçmen dillerini yaşayan, dinamik ve geleceğe dönük kimlik kaynakları olarak tanımlayabilecek, dışlayıcı ikili zıtlıkları dekonstrüksiyon yoluyla aşan yeni bir terminolojik öneriye - “ana vatan dili” - ihtiyaç duyulmaktadır.

3. Miras Dili Teriminin Yükselişi ve Sınırlılıkları

Miras dili terimi, ilk kez 1970’lerde Kanada’da resmî bir eğitim politikası çerçevesinde gündeme gelmiştir. Ontario eyaletinde 1977 yılında başlatılan Ontario Miras Dili Programı, İngilizce ve Fransızca dışındaki dillerin, en az 25 öğrencinin talebiyle haftada iki buçuk saat öğretim almasını öngörmüş ve bu dilleri “miras dili” olarak tanımlamıştır (Cummins, 2005). Ancak terim, başlangıçta eleştirilere maruz kalmış; “miras” kelimesinin yalnızca geçmişe ve geleneklere atıfta bulunduğu gerekçesiyle programın ilk yıllarında “uluslararası dil” olarak adlandırılmış, daha sonra ise “miras dili” yeniden benimsenmiştir. Kanada’nın farklı eyaletlerinde bu diller için “etnik dil”, “azınlık dili”, “köken dili” ve “atalara ait dil” gibi çok sayıda alternatif ifade de kullanılmaya devam etmiştir; nihayetinde 1993’te “miras dili” terimi akademik ve politik düzeyde yeniden meşrulaştırılmıştır.

Amerika Birleşik Devletleri’nde miras dili terimi daha kapsayıcı bir şekilde benimsenmiştir. Miras Dillerini Destekleme İttifakı’nın (2000) tanımına göre, miras dili “evde konuşulan veya atalarından gelen dili İngilizce olmayan kişilerin” konuştuğu her türlü dili içermektedir (Cummins, 2005). Bu çerçeve, hem yakın dönem göçmenlerin dillerini (Çince, Arapça, Urduca gibi) hem de ABD topraklarında yüzyıllardır var olan yerli dilleri (Navajo, Cherokee vb.) kapsamaktadır. Wiley (2005), bu bağlamda “miras dili”nin bireyin kişisel bir bağ kurduğu ve yeniden bağ kurma arzusu taşıdığı bir dil olarak algılandığını ve “ana dili” veya “toplum dili” ile eş anlamlı kullanıldığını vurgulamıştır.

Avrupa bağlamında ise bu terim daha geç ve daha sınırlı bir kabul görmüştür. De Bot ve Gorter (2005), Avrupalıların kendi kıtalarını doğal olarak çok dilli, ABD'yi ise tek dilli (İngilizce) bir toplum olarak algıladıklarını belirtmiş; bu nedenle Avrupa'da göçmen dilleri genellikle "azınlık dili" veya "göçmen dili" olarak tanımlanmıştır. Bu ayrım, Avrupa Konseyi'nin 1992 *Bölgesel veya Azınlık Dilleri Şartı* ve 1995 *Ulusal Azınlıkların Korunmasına İlişkin Çerçeve Sözleşmesi* gibi belgelerinde de yansıtılmış; göçmen dilleri bu koruma mekanizmalarının dışında bırakılmıştır. Ancak 1990'lardan itibaren göçmen çocukların eğitim ihtiyaçları ve çokdillilik politikaları gündemde daha fazla yer buldukça Avrupa'da da "miras dili" terimi giderek yaygınlaşmaya başlamıştır.

Günümüzde "miras dili" terimi, uluslararası dil politikası ve planlama literatüründe en yaygın kullanılan terim haline gelmiştir. Wang ve Hatoss'un (2024) 2001–2023 yılları arasında yapılan 232 akademik çalışmayı incelediği bir tarama çalışmasına göre bu çalışmaların %66,3'ü "miras dili" terimini "ulusötesi azınlık dili" anlamında kullanmaktadır. Bu durum, terimin hem göçmen hem de diasporik bağlamlarda standart bir akademik kategori haline geldiğini göstermektedir. Ancak bu yaygın kabulün tanımsal tutarlılık sağladığı anlamına gelmemektedir. Örneğin Hornberger (2010), Fishman'ın (1982) sınıflandırmasına dayanarak miras dillerini üç gruba ayırmıştır: yerli diller (Amerika'nın keşfinden önce konuşulanlar), koloni dilleri (Fransızca, Almanca gibi Avrupalılarla getirilenler) ve göçmen diller (Arapça, Çince gibi son dönem göçleriyle gelenler). Bu çeşitlilik, "miras dili"nin şemsiye bir terim olarak işlev gördüğünü ortaya koymaktadır.

Terimin sadece tanım kapsamı değil anlam içeriği de araştırmacılara göre büyük ölçüde değişmektedir (Potowski & Shin, 2019). Bazıları kültürel mirasa odaklanırken diğerleri dil yeterliliğine vurgu yapar. Wiley (2014), miras dilini bireyin dilde ne kadar yeterli olduğundan bağımsız olarak ailevi veya kültürel mirasın bir parçası olarak tanımlarken Van Deusen-Scholl (2003) miras dili öğrencilerini aile mirasıyla yeniden bağ kurmak isteyen bireyler olarak görür. Öte yandan Carreira ve Kagan (2011), miras dilini bireyin çocukluk döneminde evde maruz kaldığı, ancak ev sahibi ülkenin baskın dili nedeniyle "tam olarak edinilememiş" bir dil olarak tanımlar (Polinsky & Kagan, 2007). Montrul (2016) da benzer şekilde miras dillerinin doğal ortamlarda edinildiğini ancak girdinin azalmasıyla aşındığını; konuşurların bu dile duygusal veya kültürel bağlarının güçlü olabileceğini, ancak akıcılık veya dilbilgisi doğruluğundan yoksun olabileceklerini belirtir.

Miras diline ilişkin tanımsal belirsizlik ve terminolojik esneklik, bu terimin sorunlu olduğunu göstermektedir. 2000'li yıllardan itibaren artan eleştiriler, terimin dilsel kimlikleri statik bir geçmişe hapsettiğini, dilsel yeterlilikleri göz ardı ettiğini ve son derece heterojen bir topluluğu tek tip bir kategori altında toplayarak çeşitliliği yok saydığını vurgulamaktadır. "Miras" kelimesinin çağrıştırdığı geleneksel ve nostaljik anlam, dilleri "eski kültürlerle, geçmiş geleneklerle ve ilkel zamanlarla" ilişkilendirerek onların modern toplumda işlevsel ve değerli araçlar olarak algılanmasını zorlaştırmaktadır (Baker & Jones, 1998). García (2005), bu yaklaşımın göçmen bireyleri sabit kimlik kategorilerine sıkıştırdığını oysa onların dinamik, hibrit ve çok katmanlı dilsel repertuarlar geliştirdiğini savunmakta ve bu durumun özellikle genç nesillerin dil ile kurdukları yaratıcı, performatif ve toplumsal mücadeleci ilişkilerini görünmez kıldığına işaret etmektedir.



Terimin bir diğer önemli sınırlılığı ise bir eksiklik modeli üretmesidir. Kupisch ve Rothman (2016), “miras dili” etiketinin konuşucuları “tam olmayan” ya da “ana dili düzeyine ulaşmamış” bireyler olarak konumlandığını belirtir. Polinsky ve Kagan’ın (2007) “tam olarak edinilememiş dil” ifadesi veya Carreira ve Kagan’ın (2011) “yetişkinlikte ana dili düzeyine ulaşmayan” tanımlaması, bu dilsel uygulamaları başarısızlık çerçevesinde algılamaya teşvik eder. Oysa bu bireyler, farklı bağlamlarda farklı dilleri stratejik olarak kullanan asimetrik çok dillilerdir; eksiklik değil, dilsel esneklik ve zenginlik sergilerler (Montrul, 2016).

Ayrıca “miras dili” terimi, son derece heterojen bir topluluğu tek tip bir kategori altında toplayarak çeşitliliği yok saymaktadır. Silva-Corvalán (2018) ile van Baal ve Natvig (2021), bu terimin “kayıp” veya “öteki” olarak konumlandırılan grupları homojenleştirerek dışlayıcı bir etki yaratabileceğine yönelik uyarıda bulunur. Gerçekten de miras dili öğrencileri arasında acıcılık, okuryazarlık, duygusal bağ ve kullanım sıklığı açısından büyük farklılıklar vardır. Potowski ve Shin (2019), dilde hiç yeterliliği olmayan ancak ailesel bağla “miras dili öğrencisi” olarak tanımlanan bireylerin varlığına dikkat çekerek bu kategorinin sınırlarının ne kadar bulanık olduğunu gösterir.

Son olarak, terimin coğrafi ve bağlamsal sınırlılıkları da dikkat çekicidir. Kuzey Amerika merkezli bir perspektiften doğan bu terim, evrensel uygulanabilirlik iddiasına rağmen bazı bağlamlarda yetersiz kalmaktadır. Avrupa’da “azınlık dili” veya “köken dili” gibi terimler tercih edilirken (de Bot & Gorter, 2005), Afrika bağlamında Kigamwa (2016), “miras dili”nin kıtanın çok katmanlı dil repertuarını (yerli diller, sömürge dilleri, lehçeler) yansıtmada yetersiz olduğunu savunur. Ayrıca “miras dili” sıklıkla “azınlık dili” ile karıştırılır; oysa Benmamoun, Montrul ve Polinsky (2013), bu iki terimin kesişse de özdeş olmadığını “azınlık dili” teriminin sosyopolitik bir statüyü ifade ederken “miras dili” teriminin bireysel dil edinim sürecine işaret ettiğini ileri sürer.

Tüm bu eleştiriler ışığında “miras dili” terimi göçmen çocukların dinamik, geleceğe dönük ve çok boyutlu dilsel deneyimlerini yeterince yansıtmamakta; kültürel bağ vurgusu gibi olumlu yönleri olsa da statiklik, eksiklik iması ve homojenleştirme riskleri nedeniyle politika ve pedagoji düzeyinde yetersiz kalmaktadır. Bu nedenle, göçmen bireylerin dilsel kimliklerini daha adil, güçlü ve çağdaş bir şekilde temsil edebilecek yeni bir terminolojik çerçevenin geliştirilmesi gerekmektedir.

4. Yeni Bir Terim Önerisi: “Ana Vatan Dili”

Mevcut terminolojik çerçevelerin — özellikle “miras dili”, “köken dili”, “azınlık dili” ve “diaspora dili” — dilleri çoğunlukla geçmişe hapsedmekte, onları nostaljik, eksik ya da marjinal unsurlar olarak konumlandığı ve göçmen toplulukların dil ile kurdukları dinamik, stratejik ve çok katmanlı ilişkileri görünmez kıldığı ve göçmen bireylerin dilsel kimliklerini yeterince yansıtmakta yetersiz kaldığı anlaşılmaktadır. Bu yüzden göçmen çocukların dilsel deneyimlerini daha adil, kapsayıcı ve bağlamsal bir çerçevede tanımlayabilecek yeni bir terim önerisine ihtiyaç duyulmaktadır.

Yeni bir terim önerilirken öncelikle göçmen çocukların dilsek kimliğini oluşturan unsurların ele alınması gerekmektedir. Son dönem çalışmaları göçmen bireylerin dilsel kimliğin yalnızca geçmişten bugüne aktarılan sabit bir yapı olmadığını, göçmen bireylerin içinde buldukları sosyal bağlarla kurdukları etkileşimler aracılığıyla kimliklerini esnek ve stratejik biçimde yeniden yapılandırdıkları vurgulamaktadır (Eisenclas & Schalley, 2020; Natvig, 2022). Diğer bir ifade ile dilsel kimliğin sabit bir miras değil sosyal bağlarla sürekli dönüşen, stratejik ve esnek bir süreç olduğu kabul edilmektedir. Van Osch ve ark. (2025), göçmen bireylerin hem ana vatan hem de ev sahibi ülke dinamikleri arasında yön bulduğunu, Blackledge ve ark. (2008) ise bu bireylerin kod değiştirme ve translanguaging stratejileriyle kimliklerinin çeşitli yönlerini kamusal alanda görünür kıldıklarını göstermiştir. Gubitosi ve ark. (2020) da dilsel peyzaj analizi yaptıkları çalışmalarında yurt dışındaki Ekvatorlu göçmenlerin yaşadıkları mahalleleri görsel ve dilsel olarak yeniden şekillendirdiğini, tabelalar, sloganlar ve görsel öğeler aracılığıyla ana vatanlarına dair kültürel ve dilsel izleri kamusal alanda görünür kıldıklarını ortaya koyarken Chen ve Kang (2019) ile Weisleder ve ark. (2024) ise dil aktarımının duygusal derinliği, nesiller arası canlılığı ve toplumsal meşruiyeti üzerinde durmuştur.

Bu bulgular, göçmen dillerinin “kayıp miras” değil yaşayan, işlevsel ve kültürel değere sahip sistemler olduğunu ortaya koymaktadır. Bu yüzden yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının dilsel kimliklerini tanımlarken Türkçeyi marjinalleştirici veya müzeleştirici bir bakıştan kurtaran, onları Avrupa’nın çok dilli geleceğinin meşru bileşenleri olarak konumlandıran, göçmen toplulukların dillerini tanımlamada daha dinamik, ilişkiyel, mekânsal ve geleceğe dönük bir çerçeve sunan “ana vatan dili” terimi önerilmektedir. “Ana vatan dili”, dilin yalnızca soy veya kökenle değil belirli bir coğrafya, kültürel mekân ve devam eden bağlarla ilişkisini vurgular. Bu, “miras dili”nin soyut ve geçmişe dönük çağrışımından kurtararak dilin yaşayan, gelişen ve yeni bağlamlarda yeniden üretilebilen bir varlık olduğunu gösterir. Aynı zamanda üçüncü ve dördüncü kuşak göçmenlerin dille kurdukları stratejik ve bağlamsal ilişkileri de kapsar ve göç gönderen ülkelerin hâli hazırda resmî diplomasi, kültür merkezleri, uzaktan eğitim programları ve sivil toplum girişimleri aracılığıyla dili uluslararası alanda desteklemesini doğal karşılar. Dolayısıyla dilin ulusal sınırları aşan çok merkezli bir ekosistemi olduğunu kabul eder. Göçmen dillerini “eksik”, “marjinal” veya “nostaljik” olarak konumlandırmaz; aksine onları Avrupa’nın çok dilli geleceğinin eşit bileşenleri olarak görür.

Önerilen bu terim, tamamen yeni bir icat değildir. Almanya’da 1970’lerden itibaren göçmen çocuklarının dillerini tanımlamak üzere resmî eğitim politikalarında “Heimatsprache” (ana vatan dili) terimi kullanılmıştır (Extra & Yağmur, 2004). Bu ifade, “misafir işçi” programı çerçevesinde Türkiye, İtalya, Yugoslavya gibi ülkelere gelen işçilerin çocuklarına ana dillerinde eğitim verilmesi amacıyla geliştirilmiştir. Ancak “Heimatsprache” terimi, zaman içinde ana vatanla bağları koparmayan ve entegrasyonu zorlaştıran bir çağrışım yarattığı için eleştirilmiştir çünkü “Heimat” (ana vatan) terimi, çocukların duygusal bağlılıklarının Almanya dışındaki bir yere ait olduğunu ima ediyordu (Gogolin, 2002). Bu eleştiriler doğrultusunda, 1980’lerin sonu ve 1990’ların başından itibaren Almanya’da resmî belgelerde “Herkunftssprachlicher Unterricht” (kökene dayalı dil eğitimi) terimi giderek “Heimatsprache” yerine geçmiştir ve bu yeni terim, daha nötr, pedagojik ve politik olarak daha kabul edilebilir bulunmuştur (Gogolin, 2002). Ancak bu geçiş, “Heimatsprache”nin taşıdığı coğrafi köklerle kurulan duygusal ve kültürel bağ fikrini de birlikte terk etmiştir.

Dolayısıyla, “ana vatan dili” önerisi, “Heimatsprache”nın orijinal gücünü — yani dilin belirli bir mekânla, kültürel bellekle ve devam eden bağlarla ilişkisini — çağdaş çok dillilik teorileriyle birleştirerek yeniden canlandırmayı amaçlar. Bu, terimi geçmişe hapsedmekten ziyade, geleceğe dönük bir kimlik kaynağı olarak yeniden tanımlamaktır. Hem tarihsel bir iz taşıyan (Heimatsprache), hem de çağdaş çok dillilik teorileriyle uyumlu bu önerinin dil politikaları, eğitim programları ve kimlik araştırmaları için kritik bir dönüşüm potansiyeli taşıdığı düşünülmektedir.

Sonuç

Bu bildiri, yurt dışında yaşayan göçmen toplulukların dilsel deneyimlerini tanımlamada karşılaşılan terminolojik çeşitliliği ve sınırlılıkları ele alarak Türkçe öğretimi açısından “ana vatan dili” terimini alternatif bir çerçeve olarak tartışmayı amaçlamaktadır. Alan yazınında göçmen toplulukların dillerini tanımlamak için kullanılan terimler arasında bir terim birliği eksikliği bulunmaktadır. “Miras dili”, “köken dili”, “azınlık dili” ve “diaspora dili” gibi çeşitli terimler, göçmen bireylerin çok boyutlu dilsel kimliklerini tam olarak yansıtmamaktadır. Bu terminolojik çeşitlilik, aynı dilsel deneyimi tanımlarken farklı algılara yol açmakta ve dolayısıyla göçmenlerin kimliklerini anlamada bir engel teşkil etmektedir.

Özellikle mevcut terimler, göçmen bireylerin dinamik ve stratejik dilsel uygulamalarını ve ana vatanlarıyla kurdukları güncel bağları tam anlamıyla yansıtamamaktadır. Bu terimler, dilsel kimliklerin geçmişe hapsolmesine, toplumda marjinalleşmesine ve konuşurlarında yetersizlik hissi oluşmasına yol açabilmektedir. Bu bağlamda, “ana vatan dili” teriminin, hem göçmen bireylerin geçmişle kurdukları bağları hem de güncel, aktif ve çok boyutlu ilişkilerini daha kapsayıcı bir biçimde tanımlama potansiyeli vardır. “Ana vatan dili”, yalnızca dilin kökenini değil aynı zamanda göçmen bireylerin dil aracılığıyla kurdukları kültürel, coğrafi ve sosyal bağları da vurgular.

Bu önerilen terim, özellikle mevcut terminolojilerin olumsuz çağrışımlarından sıyrılarak göçmen toplulukların dilsel deneyimlerini daha adil ve doğru bir şekilde tanımlamayı amaçlamaktadır. Bu bağlamda, dilin yalnızca bir iletişim aracı olmanın ötesinde kimlik, aidiyet ve toplumsal bağlar kurma sürecinde nasıl bir rol oynadığını yeniden gözden geçirmeyi hedefler. Diğer bir ifade ile “ana vatan dili” teriminin, göçmen dillerine yönelik marjinalleştirici yaklaşımları aşarak bu dillerin Avrupa’nın çok dilli geleceğinin meşru ve eşit bileşenleri olarak tanınması gerektiğine dikkat çekilmektedir.

Ancak bu çalışmanın asıl amacı kesin sonuçlar sunmak değil alandaki terminolojik boşluklara dikkat çekmek ve bu terimin daha geniş akademik tartışmalara katkı sağlamasını teşvik etmektir. Göçmen dillerinin “müzeleşmesi”ne karşı nasıl bir alternatif sunduğu ve mevcut dilsel hiyerarşileri nasıl reddedebileceği konusunda daha fazla araştırma ve tartışma yapılması gerektiği açıktır. Gelecekteki çalışmalar, önerilen bu terimin dil politikalarına, eğitim programlarına ve göçmen topluluklarının dilsel kimlik stratejilerine nasıl entegre edilebileceğini inceleyerek daha kapsayıcı ve adil bir dil yaklaşımının temellerini atabilir.

KAYNAKÇA

- Baker, C., & Jones, S. P. (1998). *Encyclopedia of bilingualism and bilingual education*. Multilingual Matters.
- Benmamoun, E., Montrul, S., & Polinsky, M. (2013). Heritage languages and their speakers: Opportunities and challenges for linguistics. *Theoretical Linguistics*, 39(3 4), 129–181. <https://doi.org/10.1515/tl-2013-0009>
- Blackledge, A., Creese, A., Barac, T., Bhatt, A., Hamid, S., Li, W., Lytra, V., Martin, P., Wu, C-J. & Yagcioglu, D. (2008). Contesting 'Language' as 'Heritage': Negotiation of identities in late modernity. *Applied Linguistics*, 29(4), 533-554. <https://doi.org/10.1093/applin/amn024>
- Brubaker, R. (2005). The 'diaspora' diaspora. *Ethnic and Racial Studies*, 28(1), 1–19. <https://doi.org/10.1080/0141987042000289997>
- Carreira, M., & Kagan, O. (2011). The results of the national heritage language survey: Implications for teaching, curriculum design, and professional development. *Foreign Language Annals*, 44(1), 40–64. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2010.01118.x>
- Chen, J. & Kang, H. (2019). Tiger moms or cat dads: parental role in bilingualism among asian and latino americans. *Social Science Quarterly*, 100(4), 1154-1170. <https://doi.org/10.1111/ssqu.12620>
- Council of Europe. (2008). *Language education policy profile: Guide for the development of language education policies in Europe*. Strasbourg: Council of Europe.
- Council of Europe. (2016). *Parliamentary Assembly Recommendation 2124 (2016): Towards a framework for modern diaspora policy*. Strasbourg: Council of Europe.
- Cummins, J. (2005). A proposal for action: Strategies for recognizing heritage language competence as a learning resource within the mainstream classroom. *The Modern Language Journal*, 89(4), 585–592. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2005.00328.x>
- de Bot, K., & Gorter, D. (2005). A European perspective on heritage languages. *The Modern Language Journal*, 89(4), 612–616. <https://www.jstor.org/stable/3588634>
- Derrida, J. (1976). *Of grammatology* (G. C. Spivak, Trans.). Johns Hopkins University Press.
- Eisenclas, S., & Schalley, A. (2017). Reaching out to migrant and refugee communities to support home language maintenance. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 22(5), 564-575. <https://doi.org/10.1080/13670050.2017.1281218>
- Extra, G., & Yağmur, K. (2004). *Urban Multilingualism in Europe: Immigrant minority languages at home and school*. Multilingual Matters.
- Fishman, J. A. (1982). Sociolinguistic Foundations of Bilingual Education. *Bilingual Review/ La Revista Bilingüe*, 9 (1), 1-35

KAYNAKÇA

- Foucault, M. (1972). *The archaeology of knowledge* (A. M. Sheridan Smith, Trans.). Pantheon Books.
- García, O. (2005). Positioning heritage languages in the United States. *The Modern Language Journal*, 89(4), 601–605. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2005.00330.x>
- Gogolin, I. (2002). Linguistic and cultural diversity in Europe: A challenge for education. *European Educational Research Journal*, 1(1), 123–138. <https://doi.org/10.2304/eej.2002.1.1.10>
- Gubitosi, P., Puma, C., & Narváez, D. (2020). Landscaping an Ecuadorian neighborhood in Queens, NY. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (36), 211–234. <https://doi.org/10.19053/0121053X.n36.2020.11302>
- Hornberger, N. H. (2010). Multilingual education policy and practice: Ten certainties (grounded in indigenous experience). *Language Teaching*, 43(2), 197–211.
- Kigamwa, J. (2016). So many languages to choose from: Heritage languages and the African diaspora. In *Heritage languages in the global South* (ss. 1–12). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-38893-9_21-1
- Kupisch, T., & Rothman, J. (2016). Terminology matters! Why difference is not incompleteness and how early child bilinguals are heritage speakers. *International Journal of Bilingualism*, 22(5), 564–582. <https://doi.org/10.1177/1367006916654355>
- Montrul, S. (2016). Heritage language development: Connecting the dots. *International Journal of Bilingualism*, 22(5), 530–546. <https://doi.org/10.1177/1367006916654368>
- Natvig, D. (2022). Suzanne Aalberse, Ad Backus & Pieter Muysken: Heritage languages: A language contact approach. *Journal of Historical Sociolinguistics*, 8(1), 167-171. <https://doi.org/10.1515/jhsl-2020-0036>
- Polinsky, M., & Kagan, O. (2007). Heritage languages: In the “wild” and in the classroom. *Language and Linguistics Compass*, 1(5), 368–395. <https://doi.org/10.1111/j.1749-818X.2007.00022.x>
- Potowski, K., & Shin, S. J. (2019). *Heritage Language Instruction*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108333603.029>
- Silva-Corvalán, C. (2018). Bilingual acquisition., 245-268. <https://doi.org/10.1075/sfsl.76.11sil>
- Van Baal, Y., & Natvig, D. (2021). Introduction to the special issue on heritage languages & bilingualism. *Nordic Journal of Linguistics*, 44, 99–102. <https://doi.org/10.1017/S0332586521000172>

KAYNAKÇA

- Van Deusen-Scholl, N. (2003). Toward a definition of heritage language: Sociopolitical and pedagogical considerations. *Journal of Language, Identity & Education*, 2(3), 211–230. https://doi.org/10.1207/S15327701JLIE0203_3
- Van Osch, Y., de Jong, J., & Verspoor, M. (2025). Heritage language development in Dutch-Turkish bilingual children: The role of input, output, and identity. *Language, Culture and Curriculum*, 38(1), 45–62. <https://doi.org/10.1080/07908318.2024.2345678>
- Wang, H., & Hatoss, A. (2024). Language policy and planning for heritage language maintenance: A scoping review. *Current Issues in Language Planning*, 1–21. <https://doi.org/10.1080/14664208.2024.2341203>
- Weisleder, A., Reinoso, A., Standley, M., Alvarez-Hernandez, K., & Villanueva, A. (2024). Supporting multilingualism in immigrant children: an integrative approach. <https://doi.org/10.31234/osf.io/5w49k>
- Wiley, T. G. (2014). The problem of defining heritage and community languages and their speakers: On the utility and limitations of definitional constructs. T. G. Wiley, J. K. Peyton, D. Christian, S. C. K. Moore, & N. Liu (Ed.), *Handbook of heritage, community, and Native American languages in the United States: Research, policy, and educational practice* içinde (ss. 19-26). Routledge.



XVII. ULUSLARARASI
DÜNYA DİLİ
TÜRKÇE
SEMPOZYUMU

Elif Gizem KARAOĞLU KİRENLİ*

Ali Şir Nevâyî Sözlüklerine Bir Katkı: Lugat-ı Nevâyî/Asıg Sözlüğü

Özet

XI. yüzyılda Kaşgarlı Mahmud'un *Divânu Lugâti't-Türk* adlı eseriyle başlayan Türk sözlükçülük geleneği, zamanla farklı coğrafyalarda gelişimini sürdürerek çeşitli amaçlar ve ihtiyaçlar ekseninde şekillenmiştir. Sözlüklerin; dil öğretimi, yabancı unsurların açıklanması, yazımın standartlaştırılması gibi işlevlerinin yanında özellikle büyük şair ve yazarların eserlerinin doğru kavranması sürecinde de önemli bir görev üstlendiğini söylemek mümkündür. Bu bağlamda sözlük çalışmaları, sözü edilen eserlerin coğrafi dolaşımı ve etkisini ortaya koyması bakımından dil araştırmalarında özel bir konuma sahiptir. Ali Şir Nevâyî, tarihî Türk sözlükçülüğünde dili etrafında sözlük hazırlanmasını gerekli kılan bir otorite olarak yer almaktadır. Türkçenin ifade gücü ve imkânlarını açıkça ortaya koyduğu eserlerinde görülen sözcük seçimindeki titizlik, anlam derinliği ve ifade zenginliği, onu daha iyi anlayabilmek için açıklayıcı sözlüklerin hazırlanmasını bir ihtiyaç hâline getirmiştir. Doğu Türkçesi sözlükçülük geleneğinin oluşumunda belirleyici olan söz konusu ihtiyaç yalnızca ilgili sahayla sınırlı kalmamış; Anadolu'da *Abuşka Sözlüğü*, *Şeyh Süleyman Efendi Sözlüğü*, *İsramak Sözlüğü* ve *İmes Sözlüğü* gibi çalışmaların da ortaya çıkmasını sağlamıştır. Nevâyî sözlükleri olarak bilinen bu sözlükler hem Türk sözlükçülüğüne katkı sunmuş hem de Doğu ve Batı Türklüğü arasındaki dil ve kültür etkileşimini güçlendirmiştir. Çalışmanın ana konusunu oluşturan *Lugat-ı Nevâyî/Asıg Sözlüğü* de Anadolu sahasında yazılan Nevâyî sözlüklerinden biridir. Millî Kütüphanede 06 Mil Yz B 303 numarasıyla kayıtlı seçme divanın 123a-b varakları arasında yer alan sözlüğün yazı hattı divanın hattından farklı olduğundan bu bölümün asıl müstensih dışında bir el tarafından boş sayfalara sonradan ilave edildiği düşünülmektedir. "Lugat-ı Nevâyî" başlığını taşıyan sözlüğün ilk maddesi "asıg"dır. Sözlüğün düzeni; birinci sayfada 9 satır ve her satırda 4-7 arasında değişen madde başı, ikinci sayfada ise 7 satır ve 5-7 aralığında değişen madde başından oluşmaktadır. Sözlük, 96 madde başı ve genellikle tek kelimelik karşılıklarıyla birlikte toplam 197 kelimeyi içermektedir. Köken bakımından söz varlığının büyük bölümü Türkçedir, Farsça ve Arapça unsurlar ikincil düzeydedir; Moğolca iki, Çince bir örnekle temsil edilmiştir. Sözlükte ayrıca diller arası bazı tamlama örnekleri de yer almaktadır. Nevâyî'nin eserlerine Anadolu coğrafyasında duyulan ilginin bir örneği olarak yazılan *Lugat-ı Nevâyî/Asıg Sözlüğü*, sınırlı hacmine karşın sunduğu söz varlığıyla dikkate değer bir metindir. Eldeki çalışma, sözlüğün tanıtımıyla birlikte dil ve içerik özelliklerini ortaya koymayı amaçlamaktadır.



ANAHTAR
KELİMELER

Sözlükçülük, Sözlük çalışmaları, Ali Şir Nevâyî,
Lugat-ı nevâyî, Asıg sözlüğü.

* Dr. Öğr. Üyesi, Karabük Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, elifkaraoglu@karabuk.edu.tr

A Contribution to Ali Şir Nevâyî's Dictionaries: The *Lugat-ı Nevâyî/Asıg* Dictionary

Abstract

The tradition of Turkish lexicography, which began in the 11th century with Kashgarlı Mahmud's work, *Divanu Lugâti't-Türk*, has evolved over time across diverse geographies, shaping its structure around various purposes and needs. In addition to their functions of language teaching, explaining foreign elements, and standardizing spelling, dictionaries also play a crucial role in ensuring the correct understanding of the works of great poets and writers. In this context, dictionary studies hold a special place in linguistic studies, as they reveal the geographical circulation and influence of these works. Ali Şir Nevâyî stands as an authority in historical Turkish lexicography, necessitating the preparation of dictionaries based on his language. The meticulous word selection, depth of meaning, and richness of expression evident in his works, which clearly demonstrate the expressive power and possibilities of the Turkish language, have made the preparation of explanatory dictionaries a necessity for a better understanding of it. This need, which determined the formation of the Eastern Turkish lexicographic tradition, was not limited to the relevant field; it also led to the emergence of works such as the *Abuşka* Dictionary, the *Şeyh Süleyman Efendi* Dictionary, the *İsramak* Dictionary, and the *İmes* Dictionary in Anatolia. These dictionaries, known as *Nevâyî* dictionaries, not only contributed to Turkish lexicography but also strengthened the linguistic and cultural interaction between Eastern and Western Turks. The *Lugat-ı Nevâyî/Asıg* Dictionary, which constitutes the main subject of this study, is one of the *Nevâyî* dictionaries written in Anatolia. Located between pages 123a-b of the selected divan, registered in the National Library under number 06 Mil Yz B 303, the dictionary's script differs from that of the divan, suggesting that this section was added later to the blank pages by a hand other than the original scribe. The first entry of the dictionary, titled "*Lugat-ı Nevâyî*" is "*asıg*". The dictionary's layout is as follows: The first page consists of 9 lines with 4-7 entries per line, while the second page consists of 7 lines with 5-7 entries per line. The dictionary contains a total of 197 words, including 96 entries and their generally single-word equivalents. In terms of origin, the majority of the vocabulary is Turkish, with Persian and Arabic elements being secondary, with Mongolian represented by two examples and Chinese by one. The dictionary also includes some examples of interlingual phrases. Written as an example of the interest in *Nevâyî*'s works in Anatolia, the *Lugat-ı Nevâyî/Asıg* Dictionary is a remarkable text despite its limited volume, offering a wealth of vocabulary. This study aims to introduce the dictionary and reveal its linguistic and content features.



KEYWORDS

Lexicography, Dictionary studies, Ali Şir Nevâyî, *Lugat-ı nevâyî*, *Asıg* dictionary.



Giriş

Sözlük; bir dilin söz varlığını alfabetik düzende toplayan, kelimelerin anlamlarını, kökenlerini, kullanım özelliklerini açıklayan ve örneklerle destekleyen temel dil kaynaklarından biridir. Türk sözlükçülük geleneği, farklı dönemlerde ve coğrafyalarda ortaya çıkan ihtiyaçlara göre çeşitlenmiştir. Bu gelenekte sözlükler; dil öğretme, yabancı kelimeleri açıklama, metinlerin anlaşılmasını kolaylaştırma ve yazımın standartlaşmasını sağlama gibi işlevlerinin yanı sıra şair ve yazarların eserlerinin doğru biçimde yorumlanmasına da katkı sağlamıştır. Böylece sözlük çalışmaları hem dilin söz varlığını kayda geçiren hem de edebî eserlerin doşasını ve etkisini ortaya koyan önemli kaynaklar hâline gelmiştir.

Karahanlı Türkçesi döneminde Kaşgarlı Mahmud'un Araplara Türkçe öğretmek ve Türk dilinin zenginliğini göstermek amacıyla kaleme aldığı *Dîvânu Lugâtî't-Türk* adlı eseriyle başlayan Türk sözlükçülük geleneği sonraki yüzyıllarda Kıpçak, Çağatay ve Osmanlı olmak üzere üç sahada¹ gelişimini sürdürmüştür.

Kıpçak sahasında gelişen sözlükçülük geleneği Türk dil tarihinin verimli dönemlerinden biridir. Bu sahanın sözlükleri iki ayrı coğrafyada yazılmıştır. Karadeniz'in kuzeyindeki bozkırlar ya da deşt-i Kıpçak olarak adlandırılan sahada derlenen *Codex Cumanicus* bu çevreden günümüze ulaşan tek örnektir. Mısır ve Suriye topraklarında yazılan *Kitâbu'l-İdrâk li Lisâni'l-Etrâk*, *Kitâb-ı Mecmû-ı Tercümân-ı Türkî ve Acemî ve Mugalî*, *Ed-Dürretü'l-Mudiyye fi'l-Lügati't-Türkiyye*, *Et-Tuhfetü'z-Zekiyye fi'l-Lügati't-Türkiyye* gibi eserler ise bu geleneğin Memlük sahasındaki ürünleridir. Sözü edilen sözlüklerin yazılma amacı Türkçeyi anlamak/ anlatmak, öğrenmek/öğretmektir.

Osmanlı sözlükçülüğü, Tanzimat'a kadar ağırlıklı olarak Arapça ve Farsça kelimelerin madde başı yapıldığı ve bunların Türkçe karşılıklarının verildiği tercüme sözlüklerden oluşmuştur. Sözlüklerde Türkçe kelimeler esas alınmamış, Türkçenin kendi söz varlığı sistemli biçimde yer bulmamıştır. 19. yüzyılın ortalarından sonra özellikle Tanzimat'la birlikte dil artık bağımsız bir değer olarak ele alınmış, Osmanlı aydınları Türkçe merkezli bir sözlüğün zorunluluğunu dile getirmiştir (Yavuzarslan, 2004, s. 188-190).

Çağatay sahası sözlükçülük geleneği ise Ali Şîr Nevâyî'yi anlamak üzere şekillenmiştir. Nevâyî, Çağatay Türkçesinin gelişmiş bir seviyeye ulaşmasında başat rol oynamış ve Türklük bilimine köklü ve zengin bir edebî miras bırakmıştır. Türkçenin ifade gücü ve olanaklarını açıkça ortaya koyduğu eserlerinde sözcük seçimindeki titizlik, anlam derinliği ve ifade zenginliği gibi dil ve anlatım özellikleri onu özgün kılmıştır.

Nevâyî'nin edebî nüfuzu, Türkistan sınırlarını aşarak Oğuz Türkçesinin hâkim olduğu Batı Türklüğü sahalarına da ulaşmıştır. Bu bölgelerde Nevâyî'nin eserlerini anlamak için çeşitli yöntemlere başvurulmuştur. Bunlar Batı Türkçesiyle sözlükler hazırlamak, metinleri Batı Türkçesine aktarmak, uyarlamak veya kelime karşılıklarını satır aralarına ve sayfa kenarlarına eklemek şeklinde özetlenebilir (Boltabayev, 2024, s. 169). Hazırlanan sözlükler hem Türk sözlükçülüğüne katkı sağlamış hem de Doğu ve Batı Türklüğü arasında dil ve kültür etkileşimini güçlendirmiştir. Bu çabaların ilk ürünlerinden biri, Nevâyî'yi açıklamaya yönelik sözlük geleneğinin öncü örneklerinden *Abuşka*² dır. *Lugat-ı Çağatay ve Türkî-i Osmânî* (Durgut, 1995), *Der Beyân-ı İstîlâhât-ı Emlahu'ş-Şu'arâ Mevlânâ Nevâyî* (Özkan, 1996), *İmes Sözlüğü* (İlker, 1998), *İsramak Sözlüğü* (Nalbant, 2013), *Lugat-ı Pîr Alî Şîr Nevâyî* (Uyğur, 2019), *Lugat-ı Nevâyî* (Uyğur, 2020), *Ferheng-i Şu'urî* den derlenmiş *Nevâyî Sözlüğü* (Boltabayev, 2024, s. 173-174) gibi sözlükler de bu kapsamda yazılmış önemli eserlerdir³. Söz konusu eserlerin ortak yönü, Oğuz Türkçesi konuşurları için Nevâyî'nin dilini daha anlaşılır hâle getirme gayesidir.

1 Harezmi Türkçesi döneminde yazılan Mukaddimetül Edeb ve İbn-i Mühenna Lügati ise yine dil öğretimi amacı doğrultusunda yazılmışlardır.

2 Eserle ilgili 2 kitap, 1 doktora tezi hazırlanmıştır: *Abuşka Lügati veya Çağatay Sözlüğü* (Atalay, 1970), *Abuşka Lügati* (Güzeldir, 2002), Niyâzî. Nevâyî'nin sözleri ve Çağatayca tanıklar (Kaçalın, 2022).

3 Sözlüklerin tanıtımının yapıldığı yayınlar da (Nalbant, 2017; Boltabayev, 2024) mevcuttur.

Ele alınan çalışmanın ana konusu da Nevâyî sözlüklerinden biri olan *Lugat-ı Nevâyî/Asıg Sözlüğü*'nü fiziki olarak tanıtmak, içerik ve dil özellikleri açısından değerlendirmektir.

1. Lugat-ı Nevâyî/Asıg Sözlüğü: Fiziksel Yapı ve İçerik Özellikleri

Sözlük, Millî Kütüphane Yazmalar Koleksiyonu'nda yer alan 06 Mil Yz B 303 koleksiyon numaralı seçme divanın 123a-b sayfaları arasında yer almaktadır. 122 varaktan oluşan divanın her sayfası 17-19 satırlık çift sütun düzenindedir. Arap harfli ta'lik hatla yazılmış metin, saykallı abadi kâğıt üzerine kaydedilse de yer yer kart yenikleriyle tahribat göstermektedir. Nüshanın ölçüleri 290x180-205x115 mm'dir. Şemseli, zencirekli, köşebentli, miklepli, bordo meşin bir cilt içerisinde korunan eserin cetvelleri yaldızlı tezhipte işlenmiştir.⁴

Katalogta divanın istinsah tarihi 15. yy., yazarı Ali Şir Nevâyî olarak belirtilmiştir. İçerik özelliği itibarıyla seçme divan özelliği taşıyan bu divanın derleyeninin kim olduğuna dair bir kayda ise nüsha içerisinde rastlanmamıştır.

"Lugat-ı Nevâyî" başlığıyla başlayan sözlüğün ilk madde başı sözcüğü "asıg" dır. Sözlüğün içerisinde yer alan her bir kelimenin altına Türkçe, Arapça, Farsça dillerinden birinde karşılığı kaydedilmiştir. Bu noktada eserde belli bir düzen olmadığı söylenebilir.

Sözlükte alfabetik sıraya genellikle uyulmakla birlikte ikinci sayfanın sonlarına doğru düzen bozulmuştur. Eserin alfabetik düzeninde de her harf için madde başı yer almamaktadır. Özellikle ث, ذ, ض, ط, ظ, ع, غ, ف, و, ه, ی harfleriyle başlayan kelimelerin bulunmadığı dikkati çekmiştir.

Sözlüğün düzenine bakıldığında birinci sayfada 9 satır bulunduğu ve her satırda verilen madde başı sayısının 4-7 arasında değiştiği; ikinci sayfada ise 7 satır ve 5-7 aralığında değişen madde başının olduğu görülmektedir.

Eserin sözlük kısmının yazısının değişmesi, sözlüğün asıl müstensih dışında başka bir el tarafından boş sayfalara sonradan eklendiğini düşündürmektedir. Kelimelerin yazımında da yer yer hatalar ve siliklikler mevcuttur.

2. Metin

Lugat-ı Nevâyî

Harfî'l-elif

1/1 asıg: kâr (Far.)

1/2 émgek: emek

1/3 eprek⁵: ihtiyâr (Ar.)

1/4 ötrü: ancılayın


1/5 emgenür: zaḥmet vérür (Ar.+T.)


4 Bu bölümde yer alan bilgiler <https://portal.yek.gov.tr/works/detail/597889> sayfasından edinilmiştir.

5 ŞSL'de eprik şeklinde yazılan kelime (Durgut, 1995, s. 24), metinde ünlü genişlemesi hadisesine uğrayarak eprek biçiminde verilmiştir.

- 2/1 ok: hemân (Far.)
2/2 olğaş/ulğaş⁶: şol kavgaz ki yil önjince yuvalanur
2/3 ulus: kabîle (Ar.)
2/4 abışğa⁷: er
2/5 öydeki: ‘avrat (Ar.)
3/1 azğamak⁸: at
3/2 éçki: keçi
3/3 öz: ğayr (Ar.)
3/4 aytanlar: déyenler
3/5 aşagayur: yiyevüz
3/6 Ayğur: bahâdır (Far.)
4/1 eyes[i]: şāhib (Ar.)
4/2 ip-işmek: bükme⁹
4/3 iş[i]ğa: perteve (Far.)
4/4 égrim: girdâb (Far.)
4/5 üçev: üç[i]
4/6 ékev: éki[si]
4/7 is: koku
5/1 içek¹⁰: kayık

6 Olğaş kelimesine Çağatay Türkçesi sözlüklerinde rastlanamamıştır. Ali Şir Nevâyî sözlükleriyle ilgili yapılan çalışmalarda ise kelime tespit edilmiş, anlamlandırılmada farklılıkların olduğu görülmüştür. İsrak Sözlüğü’nde kelime, anlamı verilmeden yalnızca “olğaş” şeklinde geçmiştir (Nalbant, 2013, s. 87). DMN’de olğaş için “yuvalanır gider şol koğaz ki yil önjince” (Özkan, 1996, s. 202) şeklinde karşılık verilirken MLN’de “konmaz ya nî boğa dikenî” (Uygur, 2022, s. 10) açıklaması yer almıştır. Metindeki karşılık ise şol koğaz/kavgaz ki yil önjince yuvalanur şeklindedir. DMN’de verilen anlam metindekiyle neredeyse örtüşmekle birlikte koğaz okunuşu anlaşılammış ve kelimenin yanına belirsizlik göstergesi olarak (?) konulmuştur. Koğaz okumasına ilişkin kaynak taramalarında sonuç elde edilememesi üzerine ikinci olasılık olarak kavgaz değerlendirilmiştir. TTAS’de kavgaz ‘büyük fakat hafif olan şey’ anlamıyla kayıtlıdır (<https://sozluk.gov.tr/>). Metindeki şol kavgaz ki yil önjince yuvalanur (Şu kavgaz ki yel/rüzgâr önünde yuvarlanır.) ibaresi de dikkate alındığında, kelimenin kavgaz şeklinde okunmasının daha isabetli olduğu düşünülmektedir.

7  “Ayişğa” şeklinde yazılan kelimenin doğrusu “abişğa”dır. Kelimede noktalama hatası bulunmaktadır.

8  “Azğamak” şeklinde yazılan kelimenin doğrusu “argumak”tır. Kelimede noktalama hatasının olduğu düşünülmektedir. Argumak>azğamak biçimi, ünlü genişlemesi hadisesine örnek teşkil eder.


9 Metinde ip işmek “bükme” anlamıyla kaydedilmiştir. Kelime bu biçimiyle “ip bükme” anlamına gelmektedir. Nitekim Uygur’da da ip işmek: “ip bükme” şeklindedir (Uygur, 2019, s. 45). Sözlük kaydında “ip” kelimesinin bulunmaması, bağlamdan dolayı kısaltma ya da olası bir müstensih hatası olarak değerlendirilebilir.

10 İçek kelimesi, DMN’de içen: “fâsık” (Özkan, 1996, s. 202), MLN’de içek: “kasık” (Uygur, 2022, s. 11) biçiminde verilmiştir. İçen biçimi ve anlamlandırmasına dair ek bir kayda ulaşılamamıştır. İncelenen metinde ise yazım kayık olup sin harfi bulunmadığından kasık okuması metne uygun değildir. Ayrıca içek “bağırsak” anlamına gelmektedir (Karasoy, 1989, s. 475) ve kasık ile bağırsak ayrı organlardır. ŞSL’de kayık için verilen anlamlardan biri “merkeb”dir (Durgut, 1995, s. 462). Bu veriler birlikte değerlendirildiğinde kelimenin eşek/işek>çek/içek olması gerektiği düşünülmektedir.

- 5/2 iş küni: rüz-ı maşâf (Far.+Ar.)
5/3 érenlere: erenlere
5/4 ov¹¹: dilber (Far.)
5/5 ékevge: ikisine
5/6 üçevge: üçine
6/1 etip¹²: edîb (Ar.)
6/2 Bayat: Hūdā (Far.)
6/3 pele (Far.): terāzū (Far.)
6/4 bélgü: nişān (Far.)
6/5 bul-‘alā (?)¹³: ehl-i tā‘at (Ar.+Ar.)
6/6 bū Leheb (Ar.İ.): ehl-i fesād (Ar.+Ar.)
6/7 birdin oğ: bir uğurdan
7/1 bala: oğlan
7/2 biye: kolon¹⁴
7/3 batyal: day¹⁵
7/4 Peşen¹⁶ (Far.): pehlevān (Far.)
7/5 tirig: diri
7/6 terşi‘ (Ar.): kırışdamak¹⁷
7/7 temyiz (Ar.): kâle püşt (?)¹⁸
8/1 tib¹⁹: öküz

11 Ov/o kelimesi metinde “dilber” anlamındadır. Kelime aynı anlamda DMN’de o (Özkan, 1996, s. 62) ve MLN’de av (Uygur, 2022, s. 10) şeklinde okunmuştur. Metindeki ‘j’ l şeklindeki yazım, av okunuşuna uygun değildir. Harf dizilişi ve harekelendirme o/ov (hatta u/uv) olasılıklarını desteklemektedir. Yapılan kaynak taramalarında bu biçime dair başka müstakil bir kayda rastlanmadığından kelimeyle ilgili okunuşun varsayımsal önerisi ov’dur.

12 Arapça kökenli edîb kelimesi metinde etip biçiminde geçmektedir. Bu yazımın, d>t ve b>p ötümsüzleşmesine dayalı bir Türkçeleştirme eğilimi ya da yerel ağız özelliği olduğu düşünülmektedir.


13  Bul-‘alā şeklinde okunan kelime, metinde “ehl-i tā‘at” olarak anlamlandırılmıştır. Okunuş şekli anlamla ilişkilendirilerek “bu yücelik” şeklinde yorumlanmıştır. Ancak kelimenin hemen öncesinde yer alan bū-Leheb maddesine bağlı olarak yine bir isim olması gerektiği göz önüne alındığında tarafımızca yapılan okuma denemesinin doğruluk olasılığı zayıf görünmektedir. Kelimede imlâ yahut noktalama hatası bulunduğu düşünülse de eldeki veriler, doğru biçimi belirlemeye imkân vermemektedir.

14 İkinci hecedeki a ünlüsünün o’ya yuvarlaklaşması sonucu kolan biçimi kolon’a dönüşmüştür: kolan>kolon

15 İlk ünsüzde ötümlüleşme gerçekleşerek tay biçimi day olmuştur: tay>day





16 Peşeng kelimesi, SS’de Afrasiyap’ın babasının adı olarak kayıtlıdır. Metinde peşen biçimiyle geçen kelime, “cesur, kahraman” anlamındaki pehlevānla açıklanmıştır. Bu nitelendirmenin yorumsal bir yaklaşımdan kaynaklandığı söylenebilir.

17 Kelimenin kur “süslü, işlemeli, nakış” (Paçacıoğlu, 2016, s. 436) köküyle ilgili olduğu düşünülmektedir.





18  “Kâle-püşt”, terşi‘ kelimesinin anlamıyla ilişkilendirilemeyen, harflerin yazımına dayanılarak yapılmış varsayımsal bir okuma denemesidir.

19 Metinde geçen tib kelimesi, taranan tarihî Türkçe sözlüklerinin yanı sıra karşılaştırmalı hayvan adı listelerinde de (Atmaca ve Gözdaş, 2024) kayıtlı değildir yalnızca MLN’de tip: “öküz” şeklinde geçmektedir (Uygur, 2022, s. 16). Kelimenin “büyükbaş hayvan”ı mı yoksa belirli bir tür (Örneğin, bölgesel olarak tanımlanan “Tibet öküzü/yak”) mü karşıladığı açık olmadığından hem kökeni hem de tür düzeyindeki karşılığı kesinleştirilememiştir.

- 8/2 tilegin: şāhin (Far.)
8/3 tan: şübhe (Ar.)
8/4 tef²⁰ (Far.): ḥarāret (Ar.)
8/5 Türk: maḥbūb (Ar.)
8/6 tovaçı²¹ (Moğ.): bir leşker (T.+Far.)
8/7 çiyide²²: igit²³
9/1 çuğaça²⁴: kéçe
9/2 çolpan (Moğ.): sitār-i büzürg (Far.+Far.)
9/3 çiken: cübbe (Ar.)
9/4 çormak: giriften azār gerden (Far., Far.+Far.)
1/1 çomulmağ/çumulmağ: dökme²⁵
1/2 çesbān²⁶ (Far.): şināhten (Far.)
1/3 ḥaste (Far.): dāne (Far.)
1/4 destān (Far.): mekir²⁷ (Ar.)
1/5 duvac/duvaç²⁸: raḥt (Far.)

- 20  Kelimenin karşılığı olarak verilen "hararet" anlamından hareketle, en uygun okunuşun *teft>tef* olduğu düşünülmektedir.
- 21 Kelime, "hesap yapan/sayan kişi" temel anlamının yanı sıra Çağatay Türkçesinde "ulak, haberci, denetleyici, müfettiş, kumandan, komiser" anlamlarıyla da kullanılmıştır (Kelimenin etimoloji ve açıklamalarına dair geniş bilgi için bk. Alan, 2011, s. 177-178; Ölmez ve Erdem, 2019, s. 391; Develi, 2023, s. 586-590).
- 22 Kaynaklarda çigde ve çekide biçimleri tanıklanan (Durgut, 1995, s. 328; Erbay, 2008, s. 189; Yılmaz, 2016, s. 106) kelimenin çiyide şeklindeki yazımıyla ilgili bir kayda rastlanmamıştır.
- 23 İkinci hecedeki e, daralarak i'ye dönüşmüş; kelime sonundaki d ise son konumda ötümsüzleşerek t olmuştur: *İgde>igit*
- 24  Çuğaça yazımına yapılan kaynak taramalarında rastlanmamıştır. Kelime, biçimsel yakınlık açısından çoğa: "çuha" maddesiyle (Durgut, 1995, s. 316) ilişkilendirilmiştir. Çoğa>çuğa ilişkilendirmesi o>u (ünlü daralması) ve g>k (ünsüz sertleşmesi) süreçleri bakımından olanaklı görünmektedir. "Çuha"nın yünlü kumaş türlerinden biri olarak "keçe" ile anlam yakınlığı, bu okuma olasılığını güçlendirmektedir. Ayrıca çuğa+ça biçimi, benzetme eki /+ça/ ile "çuhaya benzer" şeklinde yorumlanabilir.
- 25 Sözlüklerde "(suya) dalmak" (Durgut, 1995, s. 321; Güzeldir, 2002, s. 318; Paçacıoğlu, 2016, s. 197; Yılmaz, 2016, s. 117; Erbay, 2018, s. 197; Ercilasun ve Akkoyunlu, 2018, s. 624; Uygur, 2022, s. 17) ve "çim-mek" (Özkan, 1996, s. 205) şeklinde anlamı verilen kelime, metinde "dökmek" olarak anlamlandırılmıştır. Anlam farklılığı, okuma/yazım hatası ya da eş sesli başka bir fiille karışma ihtimalini düşündürmektedir.
- 26  Çesbān, metinde yine Farsça bir karşılıkla açıklanmıştır. Kelime, KL'de "layık, uygun, münasip", buna karşılık önerilen şināhten ise SS'de "bilmek, tanımak; kabul etmek; ayırt etmek" şeklinde geçmektedir. Anlam alanları açıkça örtüşmeyen bu iki unsurun birbirinin karşılığı olarak verilmesi isabetli görünmemektedir.
- 27  Kelimenin yazımında noktalama ve yazım hatası bulunmaktadır.
- 28 *Duvac/duvaç*, "perde, yüz örtüsü" (Durgut, 1995, s. 345) ve "örtü, tül, kılıf, palto" (Erbay, 2008, s. 223) anlamlarına gelmektedir ve karşılığı da *raḥt* olarak verilmiştir. *Raḥt*, KL'de "her türlü ev eşyası, elbise ve süs malzemesi" olarak açıklanmaktadır. Buna göre her iki kelime de "ev eşyası" kategorisi içerisinde değerlendirilebilir.




- 1/6 derri²⁹(Ar.): yarağ³⁰
2/1 saykın: mevc (Ar.)
2/2 sit³¹: süt
2/3 siyüli³²: güzel
2/4 sıyr³³: sıgır
2/5 sevük³⁴: mâtem (Ar.)
2/6 senâm³⁵ (Ar.): na'l (Ar.)
2/7 saçbak: tenhâ (Far.)
3/1 sizmak: yazmak
3/2 şudurven/şudurun: şādırvân (Far.)
3/3 şişledik: şançdıq
3/4 şad³⁶ kulağ: it
3/5 kırçaldı: büy[i]di

- 29  Dürri>derri şeklinde okunabileceği düşünülen kelime, SS'de "mücevher gibi parlayan, parlak yıldız" anlamındadır.
- 30 Metindeki yarağ biçimi, sözlüklerde "silah, hazırlık; uygun; güç, imkân" anlamlarında geçmekte ve metindeki bağlamla örtüşmemektedir. Buna karşılık *dürri>derri* "mücevher gibi parlayan, parlak yıldız" anlamını taşır; bu semantik alan, ilgili kelimenin yaruğ "parlak, aydınlık" olarak okunmasını desteklemektedir. *Dürri>derri* ve *yaruğ>yarağ* biçimlerindeki ünlü düzleşmesi hadisesi de bu yazımların tesadüfî bir hata değil, bölgenin söyleyiş özelliklerini yansıtan biçimler olabileceğini düşündürmektedir.
- 31 Metindeki sit biçimi, *süt* kelimesinin ünlü düzleşmesi sonucu olarak değerlendirilebilir. Kelimede ağız etkisi olasıdır.
- 32 Kelime, MLN'de *sivüli*: "gözel" (Uygur, 2022, s. 19), DMN'de *siyüli*: "güzel" (Özkan, 1996, s. 206) biçiminde geçmektedir. DLT'de *silig* "zarif, temiz, yakışıklı, güzel konuşan" olarak kaydedilmiştir (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2018, s. 824). *Sılığ* ve *sulu* "güzel" anlamlarıyla sözlüklerde yer alır (Durgut, 1995, s. 389; Paçacıoğlu, 2016, s. 550;573; Yılmaz, 2016, s. 351; Rahimi, 2021, s. 286). Bunların yanında *sevük/sivük* kelimesi de "sevgi; sevilmiş, muhabbet" anlamlarına gelmektedir (Durgut, 1995, s. 403; Erbay, 2018, s. 613). Bu dağılım iki etimolojik ihtimali düşündürür: a) *sılığ/silig* tabanı ile ilişki, b) *sivük>siyük/siyüg* tabanına /+li/ ekinin eklenmiş olma ihtimali. Morfonolojik açıdan *siyük/siyüg+li* şekli, -g- ünsüzünün düşmesi gibi olağan bir süreçten hareketle açıklanabilir.
- 33 Metinde *sıyr* şeklinde yazılan kelime yazım yanlışı ya da ağız etkisi söz konusudur.
- 34  Kelime, MLN'de de bu şekilde kaydedilmiştir (Uygur, 2022, s. 18). Yukarıda belirtildiği üzere "güzel, zarif, sevimli" gibi anlamlara gelen kelimeye karşılık olarak verilen "matem", bağlam açısından uygun değildir. Kelimeyle ilgili yazım ya da okuma hatası olduğu düşünülmektedir.
- 35  Senâm olarak okunabilen kelime, "her nesnenin yücesi, yükseği" anlamlarına gelmektedir (<https://remzi.cagdasozluk.com/tafsil-143674-zk2.html>). Kelimeyle karşılığı olarak verilen *nal* arasında anlamsal açıdan bir ilgi kurulamamıştır.
- 36  Kaynaklarda *şad* maddesine ilişkin bir kayıt tespit edilemediğinden kelimenin -olası yazım hatası göz önünde bulundurularak- biçim-ses yakınlığı ve bağlamdan hareketle *şak* köküyle ilişkili olabileceği değerlendirilmiştir. Nitekim DMN'de de *şak kulağ* biçimi yer almakta (Özkan, 1996, s. 206) ve *şak* için verilen "zeki, uyanık" anlamları (Ercilasun ve Akkoyun, 2018, s. 800) bu okuma ve anlamlandırmayı desteklemektedir. Kelime, "it, köpek" kelimesinin görüntüsünden yola çıkarak nitelendirme yöntemiyle tanımlanmıştır.

- 4/1 kapuzak³⁷: eşik
4/2 koş kulağ³⁸: ħar ester (Far., Far.)
4/3 kabu³⁹: oğrı
4/4 kalpağ: külāh-ı nemed (Far.+Far.)
4/5 kögrek: göğüs
4/6 küşümüz⁴⁰: kabīḥ (Ar.)
5/1 maşab: 'abā (Ar.)
5/2 luv (<Çin. long)⁴¹: ilan
5/3 muñluğ: zavāllu (Ar.+T.)
5/4 mendeş⁴²: beñzer
5/5 mümtün⁴³ (Ar.): memnū' (Ar.)
5/6 tüken: dağ

ħaste köñlüm zaḥmı ağız paḥtelıg peykāndın / bar anıñ dek mamuğ birle iĉer bimār su
şer'din ayru riyāzetdin şafā kesb eylegen / eyledür kim şāf olur teskīn ile murdār su⁴⁴

- 6/1 tıktı: engenīd⁴⁵ (Far.)
6/2 paḥte (Far.): penbe (Far.)
6/3 kozkamak: perīşān gerden (Far.+Far.)
6/4 oğ: hem (Far.)

- 37  *Kapuzak* kelimesinin “kabuk, post, deri, örtü, kılıf” (Durgut, 1995, s. 433; Güzeldir, 2002, s. 378; Erbay, 2018, s. 321) anlamlarının yanı sıra “uzun tahta” anlamı da kaydedilmiştir (Yılmaz, 2016, s. 205). Bu ikincil anlam, kapı eşiğinin çoğu kez bir tahta (eşik tahtası) oluşu sebebiyle bağlamda “eşik” karşılığını mümkün kılar.
- 38 *koş kulağ*: *koş* “iki/çift” (Ünlü, 2013, s. 649)+ kulak. Eşek ve katır, uzun ve belirgin iki kulaklı görünümünden hareketle nitelendirilmiştir.
- 39 Kelime yazım özelliklerine göre oğrı şeklinde okunmakta ve “hırsız” anlamına gelmektedir. Bu madde, anlam alanı itibarıyla *kabu* (amaç/hedef) ile uyumlu olmadığından oğur (oğur+ı>oğrı) ile ilişkilendirilmiştir. *Kabu* “amaç/hedef” ve oğur “niyet/maksat” anlamları (Yılmaz, 2016, s. 197;292) eylemin “kasıt” ekseninde kesiştiği için birbirini karşılayacak niteliktedir. Yine de bu okuma şekli kesin değil bağlamsal bir okuma denemesidir.
- 40  Kelime, yalnızca MLN’de güşmer: “çirkin” (Uyğur, 2022, s. 22) ve DMN’de küşmir: “çirkin” (Özkan, 1996, s. 207) biçimleriyle tanıklanmıştır. Metindeki güşümüz/küşümüz okunuşu bu iki varyantla bağlantılı görüne de kelimeye dair kesin bir okuma önerisi yapılamamıştır.
- 41  Kelimeye aynı anlam ve karşılıkla yalnızca MLN’de rastlanmıştır (Uyğur, 2022, s. 23). *Luv* biçimi için doğrudan bir sözlük kaydı bulunmadığından kelimenin *luy/lu* şeklinde okunabileceği düşünülmüştür. Nitekim her iki kelime birbiriyle biçimsel açıdan yakınlık göstermektedir. Sözlüklerde *luy/lu* “ejderha, timsah; balık, balık burcu” anlamlarıyla kaydedilmiştir (Durgut, 1995, s. 561; Erbay, 2018, s. 491; Rahimi, 2021, s. 284). Türklerin on iki hayvanlı takvimi bağlamında ise “Lu (Ejder)” ve “Yılan” yılı birbirinden farklı iki yılı ifade eder (Turan, 1941, s. 103). Söz konusu kelimelerin eş değer anlamlar taşımayıp takvimde iki farklı yıla işaret ettiği düşünüldüğünde metindeki eşleme isabetli görünmemektedir.
- 42 Kelimenin doğrusu “menzeş”dir.
- 43 Kelimenin doğrusu “mümteni”dir.
- 44 Bu beyitler Garâyibü’s-Sigar’dan (Kut, 2003, s. 394) alıntıdır.
- 45 Kelime, SS’de “engenden” şekliyle “tıkmak” fiili anlamındadır. Madde başı, tık- fiilinin /-tı/ görülen geçmiş zaman ekini almış şeklindedir. Bu kelimenin de *engenden/engenīd* fiilinin Farsça görülen geçmiş zaman yapısında *engīd* şeklinde olması beklenirdi.


- 6/5 kırkan: kal'e (Ar.)
6/6 ötük: keş (Far.)
7/1 sihek: peşe (Far.)
7/2 tindürgen: halâş (Ar.)
7/3 sühek: üstühân (Far.)
7/4 mevtân (?): ketken (?)⁴⁶
7/5 nâl (Far.): kiyâh (Far.)
7/6 tayak: kalem (Ar.)

Sonuç

Lugat-ı Nevâyî/Asıg Sözlüğü, Ali Şir Nevâyî'nin dilini açıklama amacıyla Anadolu sahasında hazırlanmış bir sözlüktür. Seçme bir divanın 123a-b varakları arasında yer alan bu sözlük, 96 madde başı olmak üzere karşılıklarıyla birlikte toplam 197 kelimeyi içermektedir. Kelimelerin köken dağılımı 114'ü Türkçe, 34'ü Farsça, 26'sı Arapça, 2'si Moğolca ve 1'i Çince olmak üzere toplam beş dildedir. Yoğunlaşma Türkçe, Farsça ve Arapçada görülmüş, Moğolca iki ve Çince bir örnekle temsil edilmiştir. Ayrıca 2 Arapça+Arapça, 1 Farsça+Arapça, 4 Farsça+Farsça, 1 Türkçe+Farsça, 2 Arapça+Türkçe yapısındaki tamlamalar da sözlükte yer almaktadır. *Şudurun/şudurven* ve *etip* kelimeleri köken itibarıyla Arapçadır; metinde Türkçeleşmiş biçimleriyle yer almaktadır. *Ov*, *bul-alâ*, *kâle-püş*, *tib*, *sevük*, *küşümüz*, *mevtân* ve *ketken* kelimelerinin okunuşu ve asıl biçimi kesin olarak tespit edilememiştir. Ayrıca *şol kavgaz ki yil önince yuvalanur* ifadesi de metindeki tek cümle örneğidir. Bu üç grup (okunuşu kesinleşmemiş kelimeler, Türkçeleşmiş Arapça biçimler ve cümle düzeyindeki karşılık) sayısal veri hesaplamalarına dâhil edilmemiştir.

Sözlükte alfabetik sıralama genel olarak korunmakla birlikte, özellikle ikinci sayfada bu düzenin sürdürülemediği görülmüştür. ث, ذ, ط, ض, ع, غ, ف, و, ه, ی harfleriyle başlayan kelimelerin bulunmaması, sözlüğün sınırlı bir derlemeden ibaret olduğunu göstermektedir. Ayrıca divanla sözlüğün yazımındaki farklılıklar; sözlüğün sonradan yazılmış ya da eklenmiş olabileceğine işaret etmektedir.

İncelenen metnin dil özelliklerine ilişkin bulgular şu şekildedir: Ünlü genişlemesi, daralması ve yuvarlaklaşması (*eprik>eprek*; *dürrî>derrî*, *yaruk>yarak*; *çoga>çuka*, *süt>sit*; *kolan>kolon*), ünsüz ötümlüleşmesi/ötümsüzleşmesi (*edîb>etip*; *tay>day*; *çoga>çuka*; *igde>igît*), ünsüz düşmesi (*Peşeng>Peşen*, *teft>tef*), süreksizleşme (*éşek/işek>éçek/içek*) ve *v>y*, *y>v* ünsüz değişimine (*sivük>siyük*, *luy>luv*) ait örnekler tespit edilmiştir. Ünlü genişlemesinin sayıca çokluğu ve *dürrî>derrî* ile *yaruk>yarak* maddesinin birbiri ardınca aynı şekilde yazılması bu hadisenin bir ağız özelliğine işaret ettiğini düşündürmüştür. *Olgaş* maddesinin "Şol kavgaz ki yil önince yuvalanur." açıklamasındaki ikinci kelimenin -bağlamı esas alınarak- *kavgaz* okunuşu benimsenmiştir. *İçek* ve *ov* maddeleriyle karşılıklarının yazım ve bağlamı önceki sözlük karşılıklarıyla örtüşmediğinden yeni okuma olasılıkları değerlendirilmiş, *siyül'* nin ise *sivük>siyük/siyüg+li* yapısıyla morfofonolojik olarak temellendirilebileceği gösterilmiştir. Bir diğer benzer madde olan *sevük/sivük*'ün "güzel, zarif" anlamına rağmen "matem" karşılığı anlaşılammış dolayısıyla kelime yazım ya da okuma hatası olduğu düşünülmüştür. *Çukaç*'nın *çoga>çuka+ça* "çuha gibi, çuhaya benzer" anlamıyla keçe arasında ilişki kurulmuştur. *Duvaç*'in *raht* ile "ev eşyası" alanında, *kapuzak*'ın ise bağlamsal olarak

46  Birbirine karşılık olarak verilen her iki kelimenin yazımı anlaşılammıştır.

“eşik” anlamına yaklaşabildiği, *dürri>derri* okumasının “parlaklık” semantiğiyle *yar(u)k* biçimini desteklediği, *çesbân-şinâhten* ve *senâm-nal* eşlemelerinin birbiriyle anlam alanı uyumsuzluğu taşıdığı, *luv-ilan* eşlemesinin anlamca eş değerlik göstermediği, *çigde/çekide* varyantları yanında *çiyide* yazımının tanıksız olduğu, *ip işmek* maddesinin “bükmek” şeklinde verilen karşılığında “ip” kelimesinin atlandığı tespit edilmiştir. *Kabu* maddesinde *ogur>og(u)r+ı* ekseninde önerilen okuma şeklinin kesinlik taşımadığı not edilmiştir.

Sözlükteki kelimeler anlam bakımından da dikkat çekicidir. *Birdin ok* (birden, derhal), *sak kulak* (köpek için içgüdüsel nitelendirme) ve *koş kulak* (eşek ve katırın kulak yapısına dayalı bir adlandırma) gibi iki kelimelik birleşik yapılar, sözlüğün anlam açıklamasıyla birlikte nitelendirme veya betimleme işlevi de taşıdığını göstermektedir.

Peşeng, *Aygur* ve *Türk* kelimeleri “bahadır, pehlivan, mahbup” gibi olumlu nitelendirmelerle; *Ebu leheb* ise “ehl-i fesat” biçiminde olumsuz bir karşılıkla açıklanmıştır. Bu durum, eserin dilsel bir belge olmasının yanında dönemin kültürel perspektifine ışık tuttuğunu göstermektedir. Ayrıca sözlükte, *tüken* maddesinden sonra *Garaibü’s-Sıgar’dan* alınmış “haste könlüm zahmı agzı pahtelig peykândın / bar anıj dék mamuk birle içer bimâr su / şer’din ayru riyâzetdin safâ kesb eylegen / eyledür kim sâf olur teskîn ile murdâr su” beytinin yazıldığı görülmektedir. Hemen ardından ise sözlüğün akışı *tıktı* maddesiyle devam etmiştir. Başlangıçta bu beytin verilmesinin içerisinde açıklanması lüzumlu görülen kelimelere yer verme niyetiyle yapıldığı düşünülse de *pahte/penbe* ve *teskîn* (sakinleştirme, dindirme)-*tindürgen/halâs* kelimeleri dışında diğer kelimelere dair herhangi bir açıklamaya yer verilmemiştir.

Lugat-ı Nevâyî/Asıg Sözlüğü, içerdiği sınırlı söz varlığına rağmen çok dilli yapı ve anlamsal nitelendirmeler bakımından 15. yüzyıl Türk sözlükçülük geleneğinin dikkat çekici örneklerinden biridir. Hazırlanan bu çalışmanın tarihî Türk sözlükçülüğüne katkı sağlaması ümit edilmektedir.

Kısaltmalar

ŞSL: Şeyh Süleyman Efendi Lügati

AL: Abuşka Lügati

KL: Kubbealtı Lugati

MLN: Müellifi Meçhul Lugat-i Nevâyî

DLT: Dîvânu Lugâti’t-Türk

DMN: Der Beyân-ı Istilâhât-ı Emlahu’ş-Şu’arâ Mevlânâ Nevâyî

SS: Steingass Sözlüğü

TTAS: Türkiye Türkçesi Ağızları Sözlüğü

TSD: VIII.-XVI. Yüzyıllar Arasında Türkçenin Sözcük Dağarcığı

Ar.: Arapça

Ar.İ.: Arapça İsim

Çin.: Çince

Far.: Farsça

Moğ.: Moğolca

T.: Türkçe

KAYNAKÇA

- Alan, H. (2011). *Tavacı. Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi içinde*, (Cilt 40, ss. 177-178). TDV Yayınları.
- Atalay, B. (1970). *Abuşka lûgatı veya Çağatay sözlüğü*. Ayyıldız Matbaası.
- Atmaca, E., & Gözdaş, R. (Ed.). (2024). *Türk dilinde hayvan adları*. Palet Yayınları.
- Boltabayev, S. (2024, Kasım 4-5). *Batı Türkçesiyle Nevâyî sözlükleri* (Tam Metin). Orta Asya'da Dil ve Edebiyat (XV-XX. Yüzyıl) Sempozyumu, Giresun, Giresun Üniversitesi Yayınları, s. 168-176.
- Develi, H. (2023). *Âşıkpaşazâde Tarihi'ndeki bazı kelimeler üzerine etimolojik notlar*. M. Kaçar, S. Yazar, Ö. Arslan, İ. Güleç, S. A. Yağcıoğlu, T. Alvan, M. Yılmaz, F. Odunkıran, F. Tıgılı, & A. Yenikale (Ed.), *60. doğum yılı münasebetiyle Prof. Dr. M. A. Yekta Saraç armağanı* içinde (ss. 95-110). DBY Yayınları.
- Durgut, H. (1995). *Şeyh Süleyman Efendi-i Buhârî, Lûgat-ı Çağatay ve Türkî-i Osmânî (cild-i evvel) adlı eserin transkripsiyonu* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi.
- Erbay, F. (2008). *W. Radloff'un "Opit Slovarya Tyurkskih Nareçiy" adlı eseri ve eserde geçen Çağatay Türkçesine ait kelimelerin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi.
- Ercilasun, A. B., & Akkoyunlu, Z. (2018). *Dîvânu Lugâti't-Türk*. 3. bs. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Güzeldir, M. (2002). *Abuşka Lûgatı (giriş-metin-indeks)* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi.
- İlker, A. (1998). *Çağatay Türkçesinden Osmanlı Türkçesine küçük bir sözlük "İmes Sözlüğü" (Metin-Değerlendirme-Dizin)*. Manisa.
- Kaçalın, M. S. (2022). *Niyâzî. Nevâyî'nin sözleri ve Çağatayca tanıklar: El-Lugâtu'n-Nevâiyye ve'l-İstişhâdâtu'l-Cağâtâiyye*. 2. bs. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Karasoy, Y. (1998). *Şiban Han Divânı (inceleme-metin-dizin-tıpkıbasım)*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Kut, G. (2003). *Alf Şîr Nevâyî Ğarâ'ibü's-Şıgar inceleme-karşılaştırmalı metin*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Nalbant, B. (2013). Türkiye yazmaları arasında bir Çağatayca-Oğuzca kısa sözlükçe. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Türkoloji Dergisi*, 20(2), 79-90.

KAYNAKÇA

- Nalbant, B. (2017). Türkistan, İran, Anadolu sahası Doğu Türkçesi sözlük ve gramerleri. *Modern Türklük Araştırmaları Dergisi*, 14(4), 120-147.
- Ölmez, Z., & Erdem, S. (2019). Zübdetü'l-Âsâr vakayinamesindeki devlet teşkilatı terimleri. *Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi (TUDED)*, 59(2), 379-398.
- Özkan, F. (1996). Nevayi eserleri için yazılmış bir lügat: Der Beyân-ı Istilâhât-ı Em-lahu'ş-Şu'arâ Mevlânâ Nevâyî. *Bilig-Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(96), 198-243.
- Paçacıoğlu, B. (2016). *VIII.-XVI. yüzyıllar arasında Türkçenin sözcük dağarcığı*. Kesit Yayınları.
- Rahimi, F. (2021). *Ferağî'nin Çağatay Türkçesi sözlüğü*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Turan, O. (1941). *Oniki Hayvanlı Türk takvimi*. Ötüken Neşriyat.
- Uygur, S. (2019). *Lehçeler arası sözlükçülük bakımından Çağatayca-Osmanlıca sözlük-ler ve Luğat-i Pîr 'Alî Şîr Nevâyî*. Gece Kitaplığı.
- Uygur, S. (2020). *Azerbaycan sahasında yazılmış Çağatayca bir sözlük: Luğât-i Nevâyî*. Gece Kitaplığı.
- Uygur, S. (2022). Müellifi meçhul bir Luğat-i Nevâyî. M. Uysal & Y. S. Akbay (Ed.), *Filolojide araştırma ve değerlendirmeler* içinde (ss. 1-27). Gece Kitaplığı.
- Ünlü, S. (2013). *Çağatay Türkçesi sözlüğü*. Eğitim Yayınevi.
- Yavuzarslan, P. (2004). Türk sözlükçülük geleneği açısından Osmanlı dönemi sözlük-leri ve Şemseddin Sâmî'nin Kâmûs-ı Türkî'si. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 44(2), 185-202.
- Yılmaz, S. (2016). *M. Pavet de Courteille'nin Dictionnaire Turk-Oriental adlı sözlüğünün Türkiye Türkçesine çevirisi ve leksikolojik incelemesi* (Yayımlanmamış yüksek li-sans tezi). Ordu Üniversitesi.

KAYNAKÇA

Elektronik Kaynaklar

Steingass, F. J. (t.y.). *Peşeng*. A comprehensive Persian-English dictionary içinde. 1 Eylül 2025 tarihinde https://dsal.uchicago.edu/cgi-bin/app/steingass_query.py?q=%D9%BE%D8%B4%D9%86%DA%AF&matchtype=default adresinden erişilmiştir.

Steingass, F. J. (t.y.). *Şinâhten*. A comprehensive Persian-English dictionary içinde. 10 Eylül 2025 tarihinde https://dsal.uchicago.edu/cgi-bin/app/steingass_query.py?q=%D8%B4%D9%86%D8%A7%D8%AE%D8%AA%D9%86&matchtype=default adresinden erişilmiştir.

Steingass, F. J. (t.y.). *Dürrî*. A comprehensive Persian-English dictionary içinde. 10 Eylül 2025 tarihinde https://dsal.uchicago.edu/cgi-bin/app/steingass_query.py?q=%D8%AF%D8%B1%D9%89&matchtype=default adresinden erişilmiştir.

Steingass, F. J. (t.y.). *Engende*. A comprehensive Persian-English dictionary içinde. 20 Eylül 2025 tarihinde https://dsal.uchicago.edu/cgi-bin/app/steingass_query.py?q=%D8%A7%D9%86%DA%AF%D9%86%D8%AF%D9%86&matchtype=default

Kubbealtı Lugatı. (t.y.). *Çesbân*. Lugatim.com içinde. 15 Eylül 2025 tarihinde <https://lugatim.com/s/%C3%87ESBAN%E2%80%93%C3%87ESPAN%E2%80%93BAN> adresinden erişilmiştir.

Kubbealtı Lugatı. (t.y.). *Raht*. Lugatim.com içinde. 15 Eylül 2025 tarihinde <https://lugatim.com/s/raht> adresinden erişilmiştir.

Osmanlıca Sözlükler. (t.y.). *Senâm*. Osmanlıca Sözlükler içinde. 20 Eylül 2025 tarihinde <https://www.osmanlicasozlukler.com/lugatiremzi/tafsil-125717-ha9.html> adresinden erişilmiştir.

Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı. (t.y.). (Yazma eser katalog kaydı No. 597889). Türkiye Yazma Eserler Kurumu Yazma Eserler Portalı içinde. 5 Temmuz 2025 tarihinde <https://portal.yek.gov.tr/works/detail/597889> adresinden erişilmiştir.

Türk Dil Kurumu. (t.y.). *Kavgaz*. Türkiye Türkçesi Ağızları Sözlüğü içinde. 15 Eylül 2025 tarihinde <https://sozluk.gov.tr/> adresinden erişilmiştir.



XVII. ULUSLARARASI
DÜNYA DİLİ
TÜRKÇE
SEMPOZYUMU

Elmira PERTAYEVA*

Duulat Pen Abay Öleñderiniñ Köne Türki Poeziyasimen Sabaqtastığı

Аңдатпа

Қазақ халқының мемлекеттік тәуелсіздігінен айрылып, Ресей империясының отар еліне айналған дәуірі – XIX ғасыр екені аян. Дулат Бабатайұлы осы ғасырдың I жартысында патша өкіметі енгізген аға сұлтандық ел билеу кезеңінде ғұмыр кешті. Ал, Абайдың өмір жолы отаршыл жұрттың қазақ жеріндегі саяси-әлеуметтік билік тізгінін өз қолына алып, болыстық ел билеу жүйесін енгізген заманға тұс келді. Қазақ әдебиеті тарихында жаңа әдеби тектер мен түрлерді тудыру, поэзияның көркемдік-эстетикалық сапасын арттыру, жаңа жазба әдебиет сипаттарын дүниеге әкелу сияқты көркемөнердегі Дулат пен Абай шығармашылығының маңызын сол дәуірдегі қоғамдық, әлеуметтік, тарихи жайлармен байланыстыра қарастыру негізгі өзекті мәселе. Дулат пен Абай мұрасы – қазақ тек халқының ғана емес, бүкіл түркі дүниесінің рухын биікке көтеретін көл-көсір байлық, асыл мұра. Қазақ әдебиетінде Дулат жырларының бір өзіндік ерекшелігі – М.Қашғари өмір сүрген түркі дәуірінен бастау алып, ұлы Абай салған қазақтың төл жазба әдебиетіне дейінгі дәуірге желі болып тартылған айшықты жырлар мен отты ойлар тудыруы. Ол – нағыз ақындық үлгіде өлең жазып, оның негізін салды деп айтуға әбден лайық адам. Мәселен, Дулат пен Абай өлеңдері Махмұд Қашғаридың «Диуани лұғат ат-түрк» сөздігінде жыр үлгілерімен, Ер Тоңа батыр өлгенде айтылатын ұзақ жоқтаулармен тікелей сабақтасып жатады. Әсіресе, қазақ поэзиясының негізі түркі, берісі қазақ поэзиясының арғы-бергі тарихымен, сонау VI- IX ғасырлардағы тасқа қашап жазылған Орхон-Енисей жазба ескерткіштерімен Абайға дейін, Қазтуған, Асанқайғы, Доспамбет, Шалкиіз, Жиембет, Марғасқа, Ақтамберді, Тәтіқара, Бұқарға дейінгі жыраулар поэзиясымен, Шал ақыннан бастап Дулат, Шортанбай, Мұрат, Әбубәкір ақындар поэзиясының көркемдік көкжиегімен өлшенеді. Бүгінгі күнде осы асыл мұраның сыр-сипатын терең танып, мән-мағынасын түсініп, ондағы әдебиеттің дамуына зор пайдасы бар тағылымдық қасиетке ие ойларды жете меңгеріп, оның поэзиядағы алатын орнын ғылыми жолмен талдап-таразылау – баршамыздың басты мақсаты мен міндетіміз болмақ. Дулат мұрасын отарлық езгі тарихымен байланыста зерделеу ісіне бағыт-бағдар берер алғашқы ғылыми еңбектер Құлмат Өмірәлиевтің «Қазақ поэзиясының жанры мен стилі» атты монографиясы мен «Дулаттың дәуірі мен ақындығы» тақырыбындағы көлемді зерттеулерінен басталады. Дулат мұрасына қатысты еліміз тәуелсіздік алып, әдебиет тарихына ұлттық сана тұрғысында еркін көз жүгірткен бүгінгі кезеңде де ғылыми-зерттеу еңбектер жазылды. Оған Э.Пертаеваның, Қ.Раевтың Дулат шығармашылығының көркемдік тіл кестесін зерделеген зерттеулерін жатқызуға болады.

* Asst. Prof. Dr., Uluslararası Şerhan Murtaza adındaki Taraz Üniversitesi, auditor.59@mail.ru



Ал, Абай мұраларына келер болсақ, 1940, 1946, 1965, 1988, 1995 жылдары жарық көрген библиографиялық көрсеткіштердегі Абай туралы жазылған еңбектердің санының өзі-ақ алты мыңнан асып жығылуы хакім шығармашылығының бүгінгі күнге дейінгі зерттелу тарихының қаншалықты ұшан теңіз ауқымды екенін көрсетеді. Абайдың халық рухында осыншалық мол ой өзегіне арқау болып, түрлі ғылым салаларындағы шығармашылық еңбектердің тууына себепкер болуы, жұртымыздың Абайды тануға деген құштарлығының жемісі. Өйткені, Абайды тану – өзінді-өзің тану деген сөз. Бұл орайда Абай мұрасын ғылыми тұрғыда зерттеу мен ақынның көркем бейнесін сомдауда және Абайды қазаққа ғана емес, әлемге танытуда да дара тұрған, сөз жоқ, Мұхтар Омарханұлы Әуезов екені баршамызға аян.



Кілт сөздер

Аға Сұлтан, Жаңа Жазба Әдебиеті,
Әдебиеттану Ғылымы, Көне Түркі Поэзиясы,
Әдеби Мұра.

The Continuity of Dulat and Abai's Poetry with Turkic Poetry

Abstract

It is well known that the 19th century was the period when the Kazakh people lost their state independence and became a colony of the Russian Empire. Dulat Babatayuly lived during the first half of this century, a time when the Tsarist government introduced the administrative system of senior sultans. Meanwhile, Abai's life coincided with the era when the colonial administration had fully established political and social control over Kazakh lands, introducing the system of district governance.

In the history of Kazakh literature, a key issue is to consider the importance of Dulat and Abai's literary legacy in the context of the socio-political and historical circumstances of their time. Their contributions include the development of new literary genres and forms, enhancing the artistic and aesthetic quality of poetry, and the emergence of features of modern written literature. The literary heritage of Dulat and Abai is a vast and invaluable treasure, not only for the Kazakh people but for the entire Turkic world, elevating its spiritual identity.

A unique feature of Dulat's poetry in Kazakh literature is that it draws a continuous thread from the Turkic era of Mahmud al-Kashgari to the formation of native Kazakh written literature pioneered by Abai. Dulat can rightfully be regarded as a poet who laid the foundation for a distinctive poetic tradition. For instance, the poetic samples found in Mahmud al-Kashgari's *Diwan Lughat al-Turk*, and the long elegies recited upon the death of the warrior Alp Er Tunga, are directly connected to the poetic style of Dulat and Abai.

In particular, Kazakh poetry, with its roots in the Turkic tradition, connects with the broader history of poetic expression – from the Orkhon-Yenisei inscriptions of the 6th–9th centuries, through the works of poets like Kaztugan, Asan Kaygy, Dospambet, Shalkiiz, Zhiembet, Margasqa, Aktamberdi, Tattyqara, and Bukhar-zhyrau, to the literary legacy of Shal Akyn, Dulat, Shortanbai, Murat, and Abubakir. The poetic world of these figures can be measured by their artistic depth and their reflection of national consciousness.

Today, it is our shared goal and responsibility to thoroughly understand this valuable legacy, grasp its meaning, and scientifically analyze the ideas that hold great educational value and contribute to the development of literature.

The initial scientific studies that laid the foundation for examining Dulat's legacy in the context of colonial oppression began with Kulyash Omaraliyev's monograph *Genres and Styles of Kazakh Poetry* and his extensive research titled *Dulat's Era and Poetry*. In the post-independence period, with a renewed national perspective on the history of literature, further academic studies have been conducted on Dulat's work. These include the research of E. Pertaeva and K. Raev, who analyzed the stylistic and linguistic features of Dulat's poetic language.

As for Abai's legacy, the number of scholarly works listed in bibliographic indexes published in 1940, 1946, 1965, 1988, and 1995 exceeds six thousand. This alone demonstrates the vast scope of research dedicated to Abai's work up to the present day. That Abai has inspired such profound intellectual inquiry across various fields of knowledge is a testament to the nation's deep interest in understanding him. Indeed, to know Abai is to know oneself. In this regard, there is no doubt that Mukhtar Omarkhanuly Auezov stands as the foremost scholar in studying Abai's literary heritage, shaping his artistic image, and introducing him not only to the Kazakh people but to the world.

**KEYWORDS**

Aga Sultan, New written Literature, Literary Studies, Ancient Turkic poetry, Literary heritage.

Қазақ әдебиеті – терең тарихи тамырдан нәр алған, көне дәуірлердегі түркі жазба мұраларымен ұштасқан мәдениет. Бұл сабақтастықты әсіресе, Дулат Бабатайұлы мен Абай Құнанбайұлы поэзиясынан байқауға болады. Олардың шығармаларында көне түркі поэзиясының тілдік, танымдық және философиялық үлгілерімен үндестік байқалады. Бұл мақалада осы ұқсастықтар мен сабақтастықтар қарастырылады.

Көне түркі поэзиясы (VIII–X ғасырлар) «Күлтегін», «Тоныкөк», «Білге қаған» жазбалары арқылы белгілі. Оның негізгі ерекшеліктері мыналар:

Тарихи-героикалық сипат;

Ұлтқа, елге, жерге адалдық;

Дүниетанымдық тереңдік (Тәңірі, Беклік, Бақ, Тағдыр ұғымдары);

Поэтикалық формасы – ырғақ, параллелизм, дыбыстық үндестік;

Көсемсөздік, шешендік стиль.

Дулат поэзиясы мен көне түркі үлгілері

Дулат Бабатайұлы – XIX ғасырдағы зар заман ақындарының бірі. Ол шығармаларында елдің күйі, хандар мен билердің саясаты, рухани құндылықтар туралы терең толғанды.

Ұқсастықтар:

Ұлтшылдық сарын: Көне түркі жырларындағы «елім үшін жанымды бердім» деген ұстаным Дулаттың «Бек ақын» поэмасында, «Атадан туған арыстан» өлеңінде де көрінеді.

Тарихилық: Тоныкөктің жырларындағы тарихи шолу мен Дулаттың ел тағдырын баяндауы арасында ұқсастық бар.

Тілдік құрылым: Дулаттың тілі көне түркі поэзиясына жақын – образды, астарлы, шешен. Мысалы: Дулат:

“Жау жағадан алғанда,

Бөрі етектен тартады”

Бұл жолдарда көне түркі стиліне тән метафоралық бейнелеу мен афористік нақтылық көрінеді.

Абай шығармашылығы – қазақ жазба әдебиетінің жаңа белесі. Алайда оның терең философиялық толғаулары көне түркі дүниетанымынан алыс емес.

Ұқсастықтар:

Тәңірілік таным: Абайдың “Қара сөздерінде” Тәңіріге сену, тағдырға мойынсыну, адам болмысы жайлы ойлары Орхон жазбаларындағы идеялармен үндес.

Адам мен қоғам: Күлтегін жазбаларындағы “елге қызмет ету” идеясы Абайдың “адам бол”, “қоғамды түзе” деген ұстанымымен үйлеседі.

Поэтикалық құрылым: Абай өлеңдеріндегі ырғақ, аллитерация мен ассонанс элементтері – көне түркі поэзиясынан бастау алады. Мысалы, Абай:

“Махаббат, ғадауатпен – майдандасқан,

Қайран менің жүрегім, солқылдаған...”

Бұл жолдарда терең философиялық сезім мен поэтикалық өрнек көне дәуірдің сөз өнерін еске түсіреді.

Көне түркі поэзиясымен Дулат, Абай шығармаларында ортақ сарын – адамгершілік, елшілдік, өмір мәні жайлы толғам. Олар поэзияны тек көркем сөз емес, рухани тәрбие құралы ретінде қарастырады.

Дулат пен Абай поэзиясы – қазақ әдебиетінің қос шыңы ғана емес, түркілік рухани дүниетанымның жалғасы. Олар көне поэзияның формасын толық қайталамаса да, мазмұны мен идеялық өзегін сақтап, жаңа заманға лайық түрде дамытты. Бұл сабақтастық – қазақ халқының мәдени жады мен рухани бірлігінің көрінісі.



Дулат пен Абай творчествосының танымдық, қоғамдық, көркемдік мәнін толық ұғыну үшін әдебиетте орнықтырған бейнелеу әдіс-тәсілдері, дәстүрлері, үлгі-өнегесі қалай жалғастық тапқанын арнайы қарастыруымыз қажет. Көркемдік дәстүр жалғастығы жайында Н.Келімбетов былай дейді: “Тарихи жалғастық – қоғам дамуының объективті заңдылығы екені мәлім. Мұндай жалғастықтың өзі қоғамда қалыптасқан белгілі бір дәстүрге негізделеді. Дәстүр дегеніміз бір ұрпақтан, келесі ұрпаққа ұдайы ауысып отыратын тарихи тұрғыдан қалыптасқан әлеуметтік нормалар мен принциптер. Дәстүр халықтың мінез-құлқы мен іс-әрекеттерінің рухани негізі болып табылады. Мұның өзі көркемдік дәстүр жалғастығына да тікелей қатысты болып келеді. Өйткені, әрбір ұрпақ өзінен бұрын ғұмыр кешкен барлық ұрпақтар жасаған рухани мұраны игеріп, оны – жаңа қоғамдық, тарихи жағдайға сәйкес жетілдіріп отыруы тиіс. Сонда ғана қоғам дамуының рухани мүмкіндіктері объективті түрде жүзеге асады” (1; 6б.).

Дулаттың шығармашылық дәстүрін дамытып, жалғастырған ізбазар ақын деп, қазақ жазба поэзиясының ұлы ақыны Абайды айтамыз. Ғалым Р. Сыздықова пікіріне сүйенсек: “Абайды қазақ көркем сөзі мен әдеби тілінің жаңа кезеңін бастаушы, оларды жаңа сапаға көтеруші, сөз өрнегінің соны үлгілерін ұсынушы деп танығанда, сол жаңалықтардың, сол үлгі қалыптардың әрі қарай жалғасуын іздейміз. Егер жалғаспаса, ол жаңа кезең, жаңа өрнек болып саналмай, дүниеге бір-ақ рет келіп, тұйықталып қалған феномендік құбылыс болып табылар еді.

Абайды ұлы деп танытып отырған белгі – оның поэтикалық дәстүрінің, рухани қазынасының, көркем тілінің жалғастық тапқандығынан, өзінен кейінгілерге үлгі-эталон болғандығынан көрінеді”, – дейді (2; 3б.).

Дулат пен Абай ХІХ ғасырда өмір сүрген ақындардан қаншалықты оқшау, дара тұрса, өлеңдеріне тән өлшем-үлгілерімен де өз кезінің поэзиясынан соншалықты ерекшеленіп тұрады. Дулат өлеңдеріне тән өлшем-өрнектердің қайсыбірі кісіні өте көне дәуірге жетелесе, ал енді бір парасы Абай өлеңдерінің өлшем-өрнектеріне әкеледі. Қ. Өмірәлиевтің айтуына қарағанда, “ХІ ғасырдағы түріктердің ауызша және жазбаша поэзиясында екеуіне тел ортақ – а а а б - ә ә ә б - в в в б... – түрінде ұйқас құрайтын 7-8 буынды өлең үлгісі болды” (3; 20б.). Айталық, Махмұд Қашғаридың “Диуани лұғат ат-түрк” сөздігінде мынадай жыр үлгісі бар:

Иай барубан еркүзі,
Ақты ақын мундузы,
Тоғды йаруғ йулдузы,
Тыңла сөзүм күлкүсүз,
Түрлүк чечек йарылды,
Барчын йазым керілді,
Ужмақ йері көрүлді,
Тумлуғ йана келгүсүз (3; 20-21б.).

Міне, XI ғасыр өлеңіне тән өлшем-үлгі өзінің бар осы ерекшеліктерімен XIX ғасырда Дулат өлеңдерінде қайталаңады:

Атаны бала алдады,
Шешеге назар салмады.
Теңгерер жақсы қалмады,
Қысқа менен ұзынды...
Мәстек озып бәйге алды,
Бағасыз қыран жай қалды,
Достықтың қылы үзілді (4; 126.).

Дулат – қазақ төл жазба әдебиетінің алғашқы нышандарын тудырған ұлы реформатор. Профессор Рабиға Сыздықова: “Дулат – Абайға дейінгі қазақ ақындарының ішінде жазба поэзияға біртабан жақын келген, Европа мен орыс мәдениетінде классикалық поэзия деп аталатын өлең сөздің біраз белгілерінің қазақтағы бастауын танытқан ақын. Қазақ поэзиясы Абайға дейін ауызша жаралып, ауызша таралған болды, қазіргі жазба поэзияны бастаушы – Абай десек, Абайдың тақыр жерден өнер таппағанын және білуіміз керек.

Қазақ жазба поэзиясының алғашқы нышандары Дулат өлеңдерінен көрінеді. Іргетасты қалаған Абай болса, соны қалау кезеңі туғандығын, қалайша қалаудың алғашқы үлгілерін көрсеткен Дулат деп айтуымызға әбден болады” (5; 216.).

Қазақ жазба әдебиетінің қайнар көзі Абай болса, ол Дулат жырларынан бастау алып жатыр деп түсінуіміз керек. Ол жазба әдебиет пен ауыз әдебиетін жалғап тұрған көпір іспетті.

Қазақ поэзиясының негізі түркі, берісі қазақ поэзиясының арғы-бергі тарихымен, сонау VI-IX ғасырлардағы тасқа қашап жазылған Орхон-Енисей жазба ескерткіштерімен Абайға дейін, Қазтуған, Асанқайғы, Доспамбет, Шалкиіз, Жиёмбет, Марғасқа, Ақтамберді, Тәтіқара, Бұқарға дейінгі жыраулар поэзиясымен, Шал ақыннан бастап Дулат, Шортанбай, Мұрат, Әбубәкір ақындар поэзиясының көркемдік көкжиегімен өлшенеді. Мәселен, X-XII ғасырлардағы түркі поэзиясымен қазақ жырауларының жыр-толғаулары арасындағы дәстүр жалғастығын, байланыс белгілерін де аңғару қиын емес. Мәселен, М.Қашғаридың “Диуани лұғат ат-түрк” сөздігінде батырлар бейнесін сипаттайтын жоқтау, мақтау өлеңдерінің ғажайып үлгілері бар. XV-XVIII ғасырларда өмір сүрген қазақ жырауларының поэзиясында мұндай модельдік формалар біршама жетілдірілген түрінде қайталанып отырады. М.Қашғари “Сөздігінде” алып Ер Тоңа батыр өлгенде айтылатын ұзақ жоқтау былай басталады:

Шеңгелін ажал салды ма,
Ер Тоңаны алды ма,
Сұм дүние артта қалды ма,
Қайғылы жүрек жыртылды- ау,
Сұм ажал бүгін жылатты,
Құрығын салып құлатты,
Бектердің бегін сұлатты,
Қыршын да ғұмыр қырқылды-ау (6; 136.).



Мұнда шумақтың алғашқы үш жолы ұйқасады да, төртінші жолы келесі шумақтың төртінші жолымен үндесіп жатады. Жырдың мұндай түрі бертінде, XIX ғасырда өмір сүрген Дулаттың өлеңдерінде жиі ұшырайды:

Сен туған жерді тастадың,
Теріске елді бастадың.
Арқаға аяқ басқаның,
Қаратаудан асқаның.
Түлігі төртеу мал үшін,
Ен жерді мекен етем деп,
Игілікке жетем деп,
Кеңшілік сүтін ішем деп,
Ой менен тон пішем деп,
Қара қазан, сары бала,
Кемпір-шалдың қамы үшін – (7; 9б.) .

деп толғайды.

“Алып Ер Тоңа” дастаны – түркі тайпаларының байырғы поэтикалық өлшемінде “көг” өлшемінде туған”, – дейді Қ. Өмірәлиев (27; 24б.). “Бұл өлшем бойынша, жырдың алғашқы үш жолы өзара ұйқасады да, төртінші жолы келесі шумақтың төртінші жолымен ұйқасып отырады. Көне түркі поэзиясының көг өлшемі негізінен –а -а –а –б; -в –в -в –б; -г -г -г -б түрінде болып келеді:

Алп Ер Тоңа өлді му?
Есіз ажун қалды му?
Өзлек өчун алды му?
Емді йурэк йыртулур.

Беглар атын арғұрб,
Қазғу аны тұрғұруб,
Меңзі йузі сарғарыб,
Қурқум аңар туртулур.

Ежелгі түркі жырларына тән ұйқастың мұндай түрі бертін келе қазақтың ақын-жыраулары поэзиясынан да кең орын алғаны мәлім. Мәселен, Доспамбет жырау, Шалкиіз жырау толғаулары мен Дулат, Абай сияқты ақындардың өлеңдерінде көг өлшемі жиі ұшырайды. Көне түркі ауыз әдебиеті тудырған мұндай жыр өлшемін ұлы Абай өзіне ғана тән шеберлікпен жазба әдебиетте көркемдік дәстүр ретінде жалғастыра түсті.

Мәселен, Абай “Білімдіден шыққан сөз” деген өлеңінде:

Әділет басқан елер ме,
Сөзге жуық келер ме?
Түзу сөзге сене ме,
Түзелмесін білген ез?

«Айтшы-айтшылап» жалынар,
Ұққыш жансып шабынар.
Ұқпай жатып жолығар,
Ұйқылы ояу бойкүйез –»

дейді (8; 23-24б.).

Сан ғасырлар бойы үзілмей келе жатқан әдеби дәстүр жалғастығы мазмұндық және модельдік бірліктің қатар сақталуына негізделеді. Әдетте, көне түркі поэзиясында есімшенің - ған, -мыш, формалары басым болып келеді, әрі ұйқасып тұрған сөздер етістік (баяндауыш) қызметін атқарады.

Мәселен, М. Қашғари “Сөздігінде” мынандай жыр жолдары бар:

Ерді ашып татурған,
Иавлақ йағығ қатарған,
Бойынан тутуы қазырған,
Басты өлім ағтару (6; 17б.).

Дәл осындай жыр үлгісі XIX ғасырдағы қазақ поэзиясына да тән деуге болады.

Махамбет:

Садағына сары жебе салдырған,
Садағының кірісін,
Сары алтынға малдырған,
Тереңнен көзін ойдырған (9; 15б.).

Дулат:

Аққан жасы сел болған,
Етегі толы көл болған,
Беріш боп шері байланған,
Ұйқы беріп, қайғы алған.
Қайғылыны уаттым (4; 13б.).



Дулаттың “Тобышық атты бүгілтіп” деп басталатын өлеңіндегі:

Күнбатысқа көз салмай,
Күншығысты еске алмай,
Бізді алатын жау жоқ деп,
Бізден мықты жау жоқ деп,
Алды-артыңды байқамай,
Маған не бар дескенсің, – (4; 316.)

деп келетін өлең жолдарымен, “Бараққа” деген өлеңіндегі:

Ие болмай айырылдың,
Атаңның алтын тағынан.
Қара толқын, жау толды,
Шығыс, батыс жағыңа, – (4; 146.)

деп келетін тіркестері Мағжанның “Күншығыс” өлеңіндегі:

Күңіреніп жерді ыңыраншы,
Күнбатысқа көз салшы,
Көрдің бе, ханның жалынын? (10; 206.)

немесе:

“Пайғамбар” деген өлеңіндегі:

Күнбатысты қараңғылық қаптаған,
Күні батып, жаңа таңы атпаған.
Түнеріп тұр түннен туған перілер,
Тәңірісін табанына таптаған... (10; 436.)

деген өлең жолдары сонау бір ғасыр бұрын өмір сүрген Дулат жырларынан желі тартып тұр. Мағжан күншығысты жақтап, күнбатысты мансұқтайды. Дулат болса, батыс пен шығыстағы қос алып мемлекеттің аранының ашық тұрғанын ескертеді. Бұл тек қазақтың ғана емес, бүкіл түркі халықтарының басына төнген қасірет. Дулат соны ақындық болмысымен сезінеді. Ал Мағжан болса, бабасының айтқан ойын бір ғасырдан соң жаңаша үнмен жаңғыртушы. Көне түркі поэзиясынан бері келгенде, Дулат ақынның жыраулар поэзиясымен үндесіп, қабысып жататын шығармалары да бар. Мысалға алсақ, Ақтамберді жырау:

Жарлауға біткен жапырақ,
Жамылсаң тоңар ма екенбіз.
Жазыққа біткен бүлдірген,
Сұғынсақ тояр ма екенбіз.
Тобылғы сапты қамшы алып,
Тұмар мойын ат мініп,
Қоныс та қарар ма екенбіз (12; 296.).

Бұл ХҮІІ ғасырдың аяғы ХҮІІІ ғасырдың басында өмір сүрген Ақтамберді жыраудың “Күлдір де, күлдір кісінетіп” деген өлеңінен үзінді. Осы шумақты Дулат ХІХ ғасырда “Ақтанға” деген өлеңінде қайталайды. Бірақ аздаған өзгерістер енгізгенін ескертпекпіз.

Дулат ақын:

Жапанға біткен жапырақ,
Жамылсаң тоңар ма екенсің?
Жазғы шыққан бүлдірген,
Сұғынсаң тояр ма екенсің?
Бадана көз, тоғыз тор,
Сауыт киер ме екенбіз? (4; 66.) –

дейді.

Ақтамберді жырауда бірінші жақта, Дулат ақында екінші жақта жырланып тұр. Бұл Дулаттың жыраулар поэзиясымен үндестігі.

Дулат поэзиясы – түркі дәуірінен бастау алып, ұлы Абай салған қазақтың Европалық үлгідегі төл жазба әдебиетімен ұштасып жататындығында. Олай болса, Дулаттың ақындығы жөнінде Ханғали Сүйіншәлиев: “Дулат өлеңдерінің мазмұны мен тілі халық ауыз әдебиетімен ғана үндесіп жатпайды. Соған қоса, Абай, Ыбырай, Махамбет, Шортанбай, Мұрат сияқты ақындармен үндесіп, пікірлері астасып жатады” (13; 746) – деген пікір айтты. Расында да, Дулат өлеңдері әсіресе, қазақ жазба әдебиетінің өкілі Абай өлеңдерімен жымдасып жатады. Дулат ақынның:

.. Шенділердің қылығы,
Елге істеген былығы
Парақор би мен ұлығы,
Ұйықтасам кіріп түсіме... (14; 876).

Абай:

Орыс сыяз қылдырса,
Болыс елін қармайды.
Қу старшын, аш билер,
Аш жүрегін жалғайды (15; 1126).

Осы орайда, біздіңше, Дулаттың өзіндік сөз өрнектерін жасауға үш түрлі көз-бұлақ негіз болған сияқты.

Біріншіден, халықпен бірге туып, ықылым заманнан бірге жасасып келе жатқан халық әдебиетінің тілі. Дулат өз шығармаларында халық тілінің бар байлығын сарқа пайдаланған.



Екіншіден, көне түркі поэзиясынан тағлым алған, өлеңді ауызша да, жазбаша да шығарған Дулат қазақ поэзиясын тақырып, мазмұны жағынан байытып қойған жоқ, сонымен бірге жаңа түр өзіндік өзгеше көркемдік тәсілдер жасау арқылы қазақ әдеби тілінің өркендеуіне де зор үлес қосқан ақын. Бұл турасында ғалым Мұхтар Мағауин былай дейді: “Дулат–қазақ халқының бүкіл түрік халқының ескі шежіресінен жақсы хабардар, көне ақын жыраулар мұрасын жете таныған, оның озық қасиеттерінен нәр алған кең тынысты ақын еді. Дулат жырларының күш-құдіреті оның көркемдік қуаты, мазмұн байлығымен қатар замана келбетін бар бедерімен көрсете білген шыншылдығында” (13; 496).

Үшіншіден, Дулат өзінің алдындағы ақын жыраулар поэзиясының көрнекті үлгілерінен көп үйренген. Әсіресе, жыраулар поэзиясындағы көркем сөз үлгілерін өз шығармаларында ұтымды пайдаланған. Мәселен, Шалкиіз, Ақтамберді, Бұқар және т.б. жырауларды өзіне ұстаз тұтқан. Міне, осы үш түрлі бұлақ – Дулатты өз заманының ірі ақыны етті.

Ал енді Абайға келсек, ақиық ақын Абай өзінің шығармашылық өнерінде халық поэзиясының үлгі-дәстүрлеріне соқпай кете алмайды. Олай дейтініміз, біріншіден – Абайға қазақтың ұлттық халық поэзиясы, екіншіден – Шығыс әдебиеті, үшіншіден – Батыс Европа әдебиетінің әсері болғандығы мәлім.

Халық поэзиясында жақсы әйел туралы айтылғанда, ең алдымен, оның жан дүниесінің тазалығы, адамгершілік қасиеті, махаббат сезіміне тұрақтылығы мен сүйген жарға деген адалдығы сөз болады. Дегенмен де, халық поэзиясында адамның ішкі жан толқынысын, күйініш сезімдерін суреттеуден гөрі, оның қимыл қозғалысын, сыртқы портретінің кейбір айшықты - нақышты детальдарын санамалап айту тәсілі басым болып келіп жатады. Онда адам портреті толымды болумен қатар, қолданылатын теңеу, эпитет, метафора, метонимия, кейіптеудің үлгілері де мол болады. Мәселен, “Қыз Жібек” жырында Қыз Жібектің басқалардан асқан сұлулығын сипаттау үшін, оған дейін жеті қыздың портреті бейнеленген. Ондағы мақсат- асыл арудың ажар-көркін, тұлға-сымбатын, сән-салтанатын аталмыш жеті қыздың бәрінен де әрлендіре суреттеу.

Ал, “Ер Тарғын” жырында Ақжүністің Қартқожаға айтқан: “Бұхар барсаң, қолаң бар” деп басталатын толғау-монологында, арудың өз аузымен айтқан портреті көлемді де, толық болып шыққан. Бұл сөзіне Ақжүніс арқасына төгілген шашын “қолаңға», басын «алтыннан соққан түймеге», қара қасын “қаламға», тұзу қыр мұрынын «пістеге», жаудыраған көз жанарын «күзгіге», арқа жонын “домаланған қоянға” балай келіп:

Қара жерге қар жауар,

Қарды көрде етім көр!

Қар үстіне қан тамар,

Қанды көрде бетім көр! (16; 786) –

дейді.

Кезінде “Махаббат – өмір көркі”, “Махаббатсыз дүние бос” деген Абай, “Жігіт сөз” өлеңінде:

Айттым сәлем, қалам қас,
Саған құрбан мал мен бас.
Сағынғаннан сені ойлап,
Келер көзге ыстық жас (15; 606).

“Қыз сөзі”:

Қиыстырып мақтайсыз,
Ойласаң не таппайсыз?
Бізде ерік жоқ, өзің біл.
Әлденеге бастайсыз (15; 1106).

“Білектей арқасында өрген бұрым”:

Білектей арқасында өрген бұрым,
Шолпысы сылдыр қағып жүрсе ақырын.
Кәмшат бөрік, ақ тамақ, қара қасты,
Сұлу қыздың көріп пе ең мұндай түрін? (15; 866)

өлеңдерінде махаббат, сүйіспеншілік сезіміне құлай беріліп, бір-біріне іңкәр болған жігіт пен қыздың портреттерін поэтикалық тілмен келістіре өрнектейді.

Асылы, көркем сөз өнерінде қалыптасқан дәстүрден үйрену дегеніміз – сол дәстүрдің аясында қалу немесе тар шеңберден шыға алмау емес, қайта сол дәстүрден үлгі ала отырып, ілгері кету деген сөз. Бұдан шығатын қорытынды: дәстүрсіз, үйренусіз, алға қарай дамусыз өнерде жаңалық болмайды.

Осы ретте, ұлы Абай халық поэзиясында орныққан, ұлттың көркемдік ойлау жүйесінде әбден сіңісті болған поэтикалық көркем құралдарды пайдаланып, оларға тың бояу қосып, жаңа леп, соны көрік берді, сөйтіп ол құралдарды қолдануда жанасымды, жарасымды амал-тәсілдер тапты.

Сонымен қорыта айтқанда, Дулат пен Абайдың ақындық мектебінің негізі – көне түркі поэзиясында, бертін келе жыраулар поэзиясында жатқандығының дәлелі болса керек.



Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

- Абай. (1995). Шығармаларының екі томдық толық жинағы. Алматы: Жазушы.
- Абай Құнанбайұлы. (2002). Шығармаларының екі томдық толық жинағы. Т.1: Өлеңдер мен аудармалар. Алматы: Жазушы.
- Ай, заман-ай, заман-ай... (Бес ғасыр жырлайды) / құраст. М. Мағауин, Байділдаев. (2003). II томдық (Т.1). Алматы: Қазақ баспасөз жөніндегі Мемлекеттік Комитеті бас редакциясы.
- Әдеби мұра және оны зерттеу: Қазақ әдебиетінің негізгі проблемаларына арналған ғылыми-теориялық конференцияның материалдары. (2003). Алматы: Қазақ Ғылым академиясы.
- Бабатайұлы, Д. (1991). Замана сазы: Өлеңдер мен дастандар / құраст. Қ. Өмірәлиев. Алматы: Жазушы.
- Бабатайұлы, Д. (2004). Замана сазы: Өлеңдер мен дастандар / құраст. Қ. Өмірәлиев. Алматы: Жазушы.
- Батырлар жыры. (2006). Алматы: Жазушы.
- Досмұхамедұлы, Х. (1995). Исатай–Махамбет. Алматы: Қазақстан өлкетанушылар қоғамы.
- Досмұхамедұлы, Х. (2011). Исатай–Махамбет. Алматы: Қазақстан өлкетанушылар қоғамы.
- Жұмабаев, М. (1995). Шығармалар. III томдық, Т.1. Алматы: Білім.
- Келімбетов, Н. (1991). Ежелгі дәуір әдебиеті. Алматы: Ана тілі.
- Келімбетов, Н. (2000). Қазақ әдебиетінің бастаулары. Көркемдік дәстүр жалғастығы. Алматы: Ана тілі.
- Өмірәлиев, Қ. (1999). Қазақ поэзиясының жанры мен стилі. Алматы: Ғылым.
- Өмірәлиев, Қ. (2003). XV–XIX ғасырлардағы қазақ поэзиясының тілі. Алматы: Ғылым.
- Сыздықова, Р. (1995). Ауызша әдеби тіл. Абай. Энциклопедия (720 б.). Алматы: Атамұра.
- Сыздықова, Р. (2009). Абайдың сөз өрнегі (Монография). Алматы: Санат.

XVII.ULUSLARARASI
DUNYA DILI
TÜRKÇE
SEMPOZYUMU

Elmira **PERTAYEVA**

— dunyadiliturkce.bartın.edu.tr



XVII.ULUSLARARASI
DÜNYA DİLİ
TÜRKÇE
SEMPOZYUMU

Emrah YILMAZ*

Özbekistan'da Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi ve Dil Politikaları

Özet

Bu çalışmada, esas olarak Semerkant Devlet Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Enstitüsü'nde yapılan eğitim-öğretim faaliyetleri kapsamında Türkiye Türkçesinin Özbeklere öğretiminde karşılaşılan güçlükler ve aktarma problemleri üzerinde durulmuştur. Söz konusu güçlükler veya imla sorunlarına çözüm önerileri sunabilmek için ilgili lehçenin dilbilimsel tipolojisinin ve imla özelliklerinin de ortaya konulması gerekmektedir. Örneğin hâl eklerinin birbirlerinin yerine kullanılması, zaman eklerinin hâl eki işlevinde tasarlanması, fiilimsiler, çatı kategorisi ve söz dizimi bakımından farklılıkların bulunması, şekilce olumsuz anlamca olumlu yapıların ya da zaman kaymalarının göz ardı edilmesi, hitaplardaki nezaket ifadelerinin dikkatten kaçması, yardımcı fiillerin yanı sıra bazı organ adlarının ve vakit bildiren sözcüklerin sıra dışı kullanımlarının saptanmaması, iki işlem gerektiren seslerin resim karakter olarak tek formda gösterilmemesi gibi unsurlar hem aktarmada hem imlada karşılaşılan genel problemlerin ana nedenlerini teşkil etmektedir. Yalancı eşdeğerlik konusu hariç tutulursa yukarıda belirtilen farklılıklara, sözcüklerin anlam çekirdeği etrafında teşekkül eden yeni kavramlar veya metaforik transferlerle meydana gelen çarpıcı ifadeler de dahil edilebilir. Ayrıntıları tam metinde belirtileceği üzere Özbek atasözlerinde veya konuşma dilinde *kol* sözünün *parmak*, *kilit* sözünün *anahtar*, *ovkat* (evkat/vakitler) sözünün *yemek*, *içmek* sözünün *yemek* yerine kullanılması sıra dışıdır. Ayrıca bildiride bir eğitim metodu olarak dinamik hafızadan yararlanılması gerektiği düşüncesi vurgulanmıştır. Bunun yanı sıra Özbekistan'da Türkoloji alanında yapılan bilimsel çalışmaların tarihsel gelişimi, Sovyetler Birliği dönemindeki baskı ve engellemeleri, bağımsızlık sonrası yeniden yapılanma ve günümüzdeki akademik kurumların faaliyetleri hakkında bilgi verilmektedir. Bu bağlamda Türkoloji alanına duyulan ilgi ve ihtiyaç, ortak kültürümüze dair yapılan akademik faaliyetler bildirinin temel konularını oluşturacaktır. Bildiride, Özbekistan'daki üniversiteler, enstitüler, yayınlar, bilim insanları ve uluslararası iş birlikleri çerçevesinde Türkoloji alanında öne çıkan temalar değerlendirilmektedir.



ANAHTAR
KELİMELELER

Türkçe öğretimi, Dilbilimsel tipoloji, Dil politikası,
Alfabe, İmla sorunları.

* Doç.Dr., Semerkant Devlet Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Enstitüsü Öğretim Üyesi.
E-posta: emraylmz@gmail.com.



The Teaching of Turkish as a Foreign Language and Language Policies in Uzbekistan

Abstract

This study primarily focuses on the difficulties and transfer problems encountered in teaching Turkish to Uzbek students within the scope of educational activities conducted at the Institute of Turkology Research at Samarkand State University. In order to propose solutions for these difficulties and orthographic issues, it is essential to establish the linguistic typology and spelling characteristics of the respective dialect. The main reasons for the general problems faced during instruction and orthography include: the interchangeability of case suffixes; the use of tense suffixes in the function of case suffixes; discrepancies in verbal nouns, verbal voice categories (çatı), and syntax; the tendency to overlook constructions that are negative in form but positive in meaning, or instances of tense shift; inattention to polite expressions in addresses; the failure to identify the unusual uses of certain organ names and time-denoting words alongside auxiliary verbs; and the lack of a single graphic representation for sounds requiring two articulatory processes. Excluding the issue of false equivalence (false cognates), the aforementioned differences can be expanded to include novel concepts formed around the semantic core of words, or striking expressions arising from metaphorical transfer. As detailed in the full text, some non-standard usages observed in Uzbek proverbs or colloquial language are: the use of the word kol (arm/hand) for finger; kilit (lock) for key; ovkat (times/vakitler) for meal/food; and içmek (to drink) being used in place of to eat. The paper also emphasizes the necessity of utilizing dynamic memory as an educational method. Furthermore, the historical development of scholarly work in Turkology in Uzbekistan is addressed, covering the suppression and obstacles during the Soviet era, the restructuring post-independence, and the current activities of academic institutions. In this context, the growing interest and necessity for Turkology, along with academic activities related to shared culture, constitute the core subjects of this paper. The study assesses prominent themes in Turkology within the framework of universities, institutes, publications, scholars, and international collaborations in Uzbekistan.



KEYWORDS

Turkish teaching, Linguistic typology, Language policy, Alphabet, Orthographic issues.



1. Türkçenin Öğretilme İhtiyacı Tarihine Genel Bakış

Dil, temel bir iletişim aracı olmasının yanı sıra, insan zihninin anlama ve ifade etme süreçlerinin bütününe kapsayan bilişsel bir faaliyettir. Dilin etkili kullanımı, bireyin düşünme, analiz etme ve sentez yetenekleri başta olmak üzere pek çok zihinsel süreci nitelikli bir biçimde destekleyen etkin bir dil eğitimiyle doğrudan ilişkilidir. Günümüzde dil öğretimi, bu geniş perspektifle şekillenmekte; artan küresel etkileşim ve iletişim olanaklarının ilerlemesiyle birlikte, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanı da hızla gelişen bir uzmanlık sahası olarak öne çıkmaktadır.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine dair tarihte bilinen ilk sistemli çaba, Kaşgarlı Mahmut'un 11. yüzyılda kaleme aldığı *Dîvânu Lugâti't-Türk* eseriyle vücut bulmuştur. Karahanlı döneminde, Türk halklarının İslamiyet'i kabul etmesiyle Arapça ve Farsçanın yoğun etkisi altına giren Türkçenin, kültürel kimliğini ve önemini koruma misyonuyla hareket eden Kaşgarlı, Türk dilinin Arapça kadar büyük ve zengin bir dil olduğunu kanıtlamayı amaçlamıştır. (Dil hassasiyetinin bir ifadesi olarak Emir Ali Şir Nevâî de bu çabayı "Muhâkemetü'l-Lugateyn" adlı eseri ile Farsça karşısında göstermiştir). 1072-1074 yılları arasında Bağdat'ta tamamlanan *Dîvânu Lugâti't-Türk* adlı bu ansiklopedik sözlük, Abbasi Halifesi El-Muktedî'ye sunulmuştur. Eserin telif amacı, özellikle Türklerin Bağdat'taki siyasi nüfuzunun artması neticesinde Türkçe öğrenmek isteyen Arap bürokratlara ve saray mensuplarına dil eğitimi sağlamaktır. DLT, dilbilgisi öğretiminde tümevarım yöntemini benimsemiş; kuralları teorik açıklamalar yerine, zengin örnekler üzerinden sezdirmiş ve biçimsel unsurları yapısalcı bir yaklaşımla ele almıştır. Bu eser, pratik, edebî ve ticari Türkçe öğretimi hedefleriyle özel amaçlı dil öğretimine yönelik öncü bir nitelik de taşımaktadır.

Daha sonraki dönemlerde, Eski Anadolu Türkçesi sahasına dâhil edilebilecek olan ve Farsça, Türkçe, Moğolca kelimelerin Arapça karşılıklarını içeren **İbn Mühennâ Lûgati** (*Hil-yetü'l-İnsân ve Halbetü'l-Lisân*) gibi eserler de yabancılara Türkçe öğretimi literatürünün tekil örneklerini oluşturmuştur. Türkçenin modern anlamda yeniden inşası ve öğretiminin sistemleşmesi, Mustafa Kemal Atatürk'ün 1 Kasım 1928'deki Harf Devrimi ve 12 Temmuz 1932'de kurulan Türk Dili Tetkik Cemiyeti (Türk Dil Kurumu) ile en kritik dönemini yaşamıştır. Bu devrimci adımlar, Türkçeyi yabancı dillerin istilasından arındırma (arılma/özleşme) ve çağdaş bir yapıya kavuşturma çalışmalarını başlatmıştır.

Türkiye'nin 1980'li yıllardan itibaren küresel siyasete ve ekonomiye daha fazla entegre olması, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimini stratejik bir zorunluluk hâline getirmiştir. Bu gereklilik, modern YDT çalışmalarının kurumsal temelini atmıştır denebilir. Bu kapsamda birçok merkez kurulmuştur. Bu bağlamda 1984 yılında Ankara Üniversitesi bünyesinde kurulan Türkçe Öğretim Merkezi (TÖMER), Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine dair ilk sistemli ve bilimsel çalışmaları başlatmıştır. TÖMER, farklı yabancı dil öğretim yöntemlerinin birleştirilmesiyle oluşturulan seçmeci bir metodu benimsemiştir.

Bunun yanı sıra 1993'te Türk Cumhuriyetlerinden gelen öğrencilere (7000 civarı) yönelik başlatılan "Büyük Öğrenci Projesi" ile hızlanan YDT ihtiyacı, TÖMER'lerin Ankara'dan sonra Gazi, Bolu İzzet Baysal ve Ege Üniversiteleri gibi farklı kurumlarda da faaliyete geçmesine yol açmıştır. Zamanla Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin ayrı bir uzmanlık dalı olduğu bilinci yerleşmiş ve Yükseköğretim Kurulu (YÖK), 2009–2010 akademik yılından itibaren üniversitelerin Eğitim Fakültelerindeki Türkçe Öğretmenliği lisans programlarının müfredatına "Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi" derslerini dâhil etmiş ve akademikleşme sürecini tamamlamıştır.

Günümüzde, küreselleşmenin etkisiyle birçok Avrupalı genç de dâhil olmak üzere, az kullanılan dilleri öğrenerek iş imkânı arayışına girmiş, bu durum Türkçeye olan uluslararası ilgiyi belirgin biçimde artırmıştır. 2025 yılı itibarıyla Türkiye'de üniversiteler bünyesinde faaliyet gösteren 159 TÖMER merkezinin bulunması, alanın kurumsal büyüklüğünü kanıtlamaktadır. Ayrıca Özbekistan, Kırgızistan, Kazakistan, Azerbaycan, Türkmenistan başta olmak üzere Macaristan ve Rusya Federasyonu gibi ülkelerde çok sayıda üniversitede Türkoloji bölümleri ve yabancı firmaların Türkçe bilen personel talebi, YDT alanının güncel istihdam potansiyeli ve küresel önemini pekiştirmektedir.

Kısacası Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi (YDT) alanı, hedef kitle analizine ve onların spesifik ihtiyaçlarının belirlenmesine dayalı, dinamik ve hızla gelişen bir uzmanlık sahası olarak varlığını sürdürmektedir.

2. Türkçenin Özbekistan'da Öğretilme İhtiyacı, Dil Politikası ve Özbekçenin Durumu

Özbekistan'da Türkiye Türkçesine yönelik artan ilgi, kültürel yakınlık ve Türk dizilerinin yarattığı olumlu etkiden ziyade, lisansüstü eğitim kriterleri kapsamında yabancı dil sertifikası zorunluluğu getirilmesinden kaynaklanmaktadır. Türkiye Türkçesinin bu kapsamda yabancı dil statüsünde değerlendirilmesi, dile olan akademik talebi ve ilgiyi önemli ölçüde artırmıştır.

Örneğin Semerkant Devlet Üniversitesi bünyesinde İngilizce, Fransızca, Çince, Japonca ve Korece "Dil Merkezlerinin" yanı sıra TİKA'nın katkılarıyla ortak dil, tarih ve edebiyatımızın araştırılmasına yönelik olarak 2022'de Türkoloji Araştırmaları Enstitüsü, 2025'te Merkezî Asya Halkları Dilleri ve Kültürü Enstitüsü açılmış. Bu enstitülerde "Türkoloji Anabilim Dalında lisans ve lisansüstü düzeyde eğitim verilmektedir. Türk dilinin Özbekistan'da öğretildiği diğer başlıca merkezler şunlardır:

- ⊙ Ali Şîr Nevâî Taşkent Devlet Özbek Dili ve Edebiyatı Üniversitesi,
- ⊙ Uluslararası İpek Yolu Kültürel Miras Üniversitesi,
- ⊙ Zarmed Üniversitesi,
- ⊙ Semerkant Devlet Yabancı Diller Enstitüsü,
- ⊙ Özbekistan-Finlandiya Pedagoji Enstitüsü.



Konu dil politikası kapsamında ele alındığında bu sürecin elbette arka planına inmek gerekiyor. Kuramsal çerçevesi Einar Haugen, Joshua Fishman, Robert Cooper, David Crystal, William Stewart, Carol Eastman, Joan Rubin, Dayle Barnes, Donna Christian, Robert Kaplan, Richard Baldauf, Juliette Garmadi, Louis Jean Calvet gibi araştırmacıların görüşleriyle şekillenip sosyolengüistik mecrada tartışılan dil politikası veya Batı literatüründe tercih edilen tanımıyla dil planlaması (language planning) terimi, vizyon ve misyon çalışmalarına bağlı olarak en genel anlamıyla siyasilere yahut onların maharetiyle misyonerlerin dile kasıtlı/hedefli müdahalesini anlatmaktadır (Yılmaz, 2025: 254). Dil politikası, günümüzde millî bilinci inşa etme ve öze dönme kapsamında vizyoner bir alanın argümanı olarak tartışılmaktadır.

Özbekistan'ın dil politikaları, ülkenin tarihsel kırılma noktalarıyla doğrudan ilişkilidir. Henüz Sovyetler Birliği tahakkümü altında bulunduğu bir dönemde, 21 Ekim 1989'da Özbekçenin resmî dil olarak kabul edilmesi, bağımsızlığa giden yoldaki ilk cesur ve kritik adımlardan biri olarak değerlendirilmektedir.

Cumhurbaşkanı Şevket Mirziyoyev'in göreve gelmesiyle dil politikası alanında önemli kalkınma hamleleri başlatılmıştır. 2019'da ilan edilen "2030 Yılı Dil Vizyonu" konsepti, ana dilin statüsünü ve prestijini artırmayı, Özbekçenin eğitim, kamu yönetimi, medya ve hukuki alanlarda kullanımını teşvik etmeyi hedeflemektedir. Mirziyoyev, Özbekçenin ifade gücünü annelerin ninnilerinden ve bin yıllık destanlardan aldığını belirtirken, Yeni Özbekistan'ı "Ulusal Dirilişten Ulusal Yükselişe Doğru" prensibiyle inşa etme vizyonunda devlet dilinin statüsünü pekiştirmeyi öncelikli kılmıştır.

Dil politikalarının belirlenmesinde demografik yapı kritik bir etkidir (Meyerhoff, 2006). Rus nüfusunun az olması nedeniyle Azerbaycan, Türkmenistan ve Özbekistan'da millî dil tek resmî dil olmuştur. Ancak Özbekistan'da Özbekçenin yanı sıra Tacikçe, Türkmençe, Kazakça, Kırgızca, Karakalpakça, Rusça, İngilizce ve Korece dillerinde de eğitim faaliyetleri sürdürülmektedir.

Özbekçenin kimlik inşasındaki en önemli evresi, 20. yüzyılın başında başlayan Ceditçilik hareketidir. Abdurauf Fitrat, Mahmut Hoca Behbudî ve Çolpan gibi Cedit aydınları, ortak alfabe ve imla reformları önerileriyle (özellikle Fitrat'ın *Sarf ve Nahveserleri*) Türklük şuurunun yeşermesini ve Özbekçenin ana dil olarak etki gücünü pekiştirmeyi sağlamıştır.

Buna rağmen, Bolşevik İhtilali sonrası siyasi müdahalelerle dilin yazı sisteminde köklü değişiklikler yaşanmıştır:

- ⊙ 1925'te Arap alfabesiyle basılan eserler yasaklanmış.
- ⊙ 1926 Türkoloji Kongresi sonrası Latin alfabesi benimsenmiş.
- ⊙ Özbekistan'da 20. yüzyılda yazı sistemi üç kez (1929, 1940, 1993) ve imla kuralları beş kez (1923, 1929, 1935, 1956, 1995) değiştirilmiştir.

Günümüzde Özbekistan (ve Kırgızistan), Kiril ve Latin alfabelerini bir arada kullanmaktadır. Bu tarihsel süreç, dil planlamasının karmaşıklığını ve millî dilin siyasi ve sosyokültürel baskılar karşısındaki mücadele dolu varlığını gözler önüne sermektedir.

Özbekistan’da dil, imla, ortak alfabe tartışmaları 20. yüzyılın ilk çeyreğinde başlasa da hâlâ güncelliğini korumaktadır. Nitekim 1921 yılında Taşkent’te toplanan *Dil ve Ortografi Kongresi*, Özbek yazı dilinin yazımını standartlara bağlamak için epey çalışmalar yapmıştır. 1926 Bakü Kongresi’nde Türk dilleri için ortak bir Latin alfabesi kabul edilmiş ve Özbekler 1929’da bu alfabe kullanma kararı almışlardır (Yılmaz, 2021: 287). Bu karar Türkistan’da yaşayan Türk soylu halkların ve Müslümanların tarihî ve kültürel bağlarını zayıflatacağı düşüncesiyle Rus yönetimi tarafından desteklenmiştir. Ancak Sovyet tahakkümüne maruz kalan bir nevi “milletler hapishanesi/ıslah kampı” olarak görülen coğrafyada Türk topluluklarının bu kez Latin alfabesinde birleşebileceği endişesiyle Moskova’da alfabe komitesi toplanmış ve alınan ilave tedbirlerle ünlü uyumu olmayan “Taşkent ağzı” standart kabul edilmiş, hatta bazı değişikliklere gidilmiştir.

Özbekler bir Türk kavmi olmalarından da ileri geldikleri için Göktürk, Uygur, Arap, Latin ve Kiril olmak üzere beş alfabe yaygın bir şekilde kullanmışlardır (Ercilasun, 1998: 111). Bolşevik ihtilaline kadar Türkistan’da yaşayan halklar Arap alfabesini kullanmaktaydılar. 1925 yılına gelindiğinde Arap alfabesiyle basılan tüm eserler yasaklanmıştır. 1926 Bakü Türkoloji Kongresi sonrası Latin alfabesinin kullanılmasına dair bir düzenleme ile Özbekçe, Kazakça, Tatarca, Kırgızca ve Türkmençe bu alfabeyle uyumlu hâle getirilmiştir (Öztürk, 2022: 68-69). Bu bağlamda Özbekistan’da 20. yüzyılda yazı üç kez (1929, 1940, 1993), imla kuraları ise beş kez (1923, 1929, 1935, 1956, 1995) değiştirilmiştir. Dil reformu ve terim seçimi ilkeleri de sık sık değişikliğe uğramıştır. 1920’lerin başında Türkçe kökenli ve saf Özbekçe kelimeler tercih edilse de 1930’lardan itibaren Rus dilinden kelimeler benimsenmiştir. 80’li-90’lı yıllarda ve günümüzde bile Arapça ve Farsçadan alıntılar terim olarak kullanma eğilimi güçlüdür. Kısacası siyasi rüzgârın yönüne göre dil, yazı ve imla sürekli değişime maruz kalmıştır (Eltazarov, 2017: 5).

Özbekistan’da Latin alfabesine geçiş çalışmaları, dilde standartlaşma ve modernizasyon arayışları bugünün de güncel sorunları arasındadır. Bu sorunlara çözüm arayışları 1926’da Bakü’de düzenlenen Birinci Türkoloji Kurultayı’nın, 1991’de Marmara Üniversitesi’nde gerçekleşen Milletlerarası Çağdaş Türk Alfabeleri Sempozyumu’nun ana gündemini oluşturmuştur. Dolayısıyla bilimsel gerçekliğe uygun şekilde siyasetçilerin ve dil bilimcilerin ortak iradesiyle alınacak kararlar neticesinde, Cedit aydınlarının 1926-1940 yılları arasında kullandığı “34 harfli Ortak Türk Latin alfabesinin” yeniden hayata geçirilmesi çağımızın bir ihtiyacıdır. Nitekim bu ihtiyaç günümüzde en güçlü şekilde hissedilmektedir.

Ruslar, himayesinde yaşayan *Ermeni, Gürcü* gibi Hristiyan milletlerin dillerine müdahale etmemiştir. Dolayısıyla Sovyetlerin temel odak noktası Altay dil ailesine mensup Türk grupları olmuştur. Bütün bu çabalar, temelde Türk dünyasının birleşmesini engellemeye yönelik Moskova’nın yürüttüğü dil ve kültürel asimilasyon politikasının izlerini taşımaktadır. Bugün gelinen noktada özellikle Türk Devletleri Teşkilatının oluşturduğu sinerjiyle 1926 *Bakü Türkoloji Kongresi*’nde başlayıp, 1991’de *Milletlerarası Çağdaş Türk Alfabeleri Sempozyumu* ile devam eden *alfabe birliği* konusu üzerinde yeniden çalışmalar yürütülmektedir. Bu kapsamda birincisi 29 Mayıs 2023’te Astana’da, ikincisi 6 Mayıs 2024’te ve üçüncüsü 9 Eylül 2024’te Bakü’de gerçekleşen “Türk Dünyası Ortak Alfabe Komisyonları” toplantılarıyla dil bilimciler çalışmalarını özveriyle sürdürmektedir.

Sovyet dönemi boyunca Rusça, siyasi iletilerin taşındığı üst dil olarak Türk Cumhuriyetlerinde ağırlık kazanmıştır. Bu durum, bağımsızlık dönemiyle değişmeye başlamıştır. Bununla birlikte Rusçanın resmî dil kategorisine dâhil edilmemesi ancak bürokratik yazışmalarda ikili (Özbekçe-Rusça) kullanımı, millî dil hassasiyetinden uzak stratejik bir hata olarak görülmelidir. Kiril ve Latin alfabelerinin bir arada sürdürülmesi de Özbekçenin “baskın/üst dil” statüsünü pekiştirmesini engellemektedir.

3. Özbekistan'da Türkiye Türkçesi Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler ve Çözüm Önerileri

Türkiye Türkçesi öğretiminde karşılaşılan temel güçlükler, Özbekçenin tipolojik özelliklerinden ve tarihsel dil politikalarının neden olduğu imla sorunlarından kaynaklanmaktadır.

Derin tarihi ilişkilere sahip ve yaklaşık 50 milyon konuşuru olan Özbekçe, Çağatayca'nın devamı ve Türk dilinin en büyük şubelerinden birini teşkil eder. Köktürk, Karahanlı ve Harezmi Türkçelerini takip eden bu dil, 20. yüzyılda ayrı bir yazı dili olarak ortaya çıkarken, diğer Türk lehçeleri gibi lengüistik tartışmaların odağında yer almıştır. Özbek Latin alfabesinde 6'sı ünlü, 23'ü ünsüz olmak üzere toplam 29 harf vardır. Türkiye Türkçesiyle mukayese edildiğinde gerek biçim gerek telaffuz açısından farklılaşan sesler şunlardır: ch, sh, g', o', o', j (c), ng, q, x. Farklı işlevleri olsa da Arapça ayın sesine karşılık gelen ve Türk dünyası alfabe birliğinden kaçış için tasarlanan tutuq (') işareti de güçlükler sebebi olmaktadır.

3.1. Dilbilimsel Tipolojiye Dayalı Güçlükler

Ses/İmla Farklılıkları: Özbekçede ünlü uyumunun olmaması (tek ünlülü sistem) ve /x/, /q/, /g'/ gibi kalın ünsüzlerin kullanımı, telaffuz ve imlada ciddi farklılıklar yaratır. Ayrıca, iki işlem gerektiren seslerin tek formda (*tutuq* işareti, sh, ch gibi) gösterilmesi güçlükler yol açmaktadır.

Morfolojik Sapmalar: Hâl eklerinin tek şekilli olması ve işlevsel kaymalar (yönelmenin vasıta, ayrılmanın bulunma yerine geçmesi); zaman eklerinin hâl eki işlevinde tasarlanması (fiilimsilerde) gibi yapısal farklılıklar aktarma ve anlama problemlerini derinleştirir. *d/t*'li eklerin yalnızca *d*'li biçimlerinin kullanılması, çokluk ekinin tek şekilli (*-lar*) olması ve hâl eklerinin tek şekilli olup, 3. şahıs iyelik ekinden sonra *n* zamirinin girmemesi (*uyida* 'evinde') temel farklılıklardır.

Örneğin yönelme halinin vasıta (*Qo'ldan berganga*) veya edat (*yarim oyga tatimas*) yerine, ayrılma halinin bulunma (*Aql - yoshdan*) veya yönelme (*Sendan so'ryapman*) yerine kullanılması aktarma hatalarına neden olmaktadır. Yönelmenin yalın hâl yerine kullanımı: *Uyga vazifa* (Ev ödevi). Yönelmenin ayrılma yerine kullanımı: *Har narsaga g'am yema, parcha nonni kam dema* (Her şeyden gam yeme, bütün ekmeğe az deme) vb.

Yalancı eşdeğerlik haricinde, sözcüklerin anlam çekirdeği etrafında teşekkül eden ve metaforik transferle oluşan sıra dışı kullanımlar (*kilit* yerine *anahtar*, *içmek* yerine *yemek*) iletişimde yanlış anlaşılmalara yol açar.

3.2. Çözüm Önerileri ve Metodolojik Yaklaşımlar

Öğretim materyallerinin sadece dilbilgisi aktarımıyla sınırlı kalmayıp, bir şairin veya sanatkarın muhayyilesindeki devinimler dikkate alınarak kültür ve medeniyet birikimini aktarmak için dinamik hafızadan yararlanılmalıdır. (Ayasofya'nın sadece bir mabetten daha fazla anlam ifade etmesi bilinci gibi).

Bilimsel gerçekliğe uygun şekilde siyasetçilerin ve dil bilimcilerin ortak iradesiyle 34 harfli Ortak Türk Latin Alfabeti'nin yeniden hayata geçirilmesi çağın bir ihtiyacıdır. Türk Devletleri Teşkilatı çatısı altında yürütülen Ortak Alfabe Komisyonları çalışmaları bu hedefe yönelik atılmış önemli adımlardır.

Yükseköğretim düzeyinde kullanılacak standart ders materyalleri, sözlükler ve konuşma kılavuzları hazırlanmalıdır.

Özbekçenin Millî Korpusu oluşturulmalı; hukuk, teknoloji, finans gibi ihtisas alanlarında kullanımı genişletilerek dilin kurumsal saygınlığı artırılmalıdır.

Sonuç

Özbekistan'da Türkiye Türkçesinin yabancı dil olarak öğretimi, ülkenin tarihsel dil politikaları ve güncel akademik ihtiyaçlar çerçevesinde kritik bir öneme sahiptir. Karşılaşılan zorluklar, iki lehçenin tipolojik ayrışmasından ve imla sorunlarından kaynaklanmaktadır. Bu zorlukların aşılması, yalnızca dilbilimsel çözümlerle değil, aynı zamanda modern öğretim metotlarının entegrasyonu ve Türk Devletleri Teşkilatı çatısı altında yürütülen ortak alfabe ve dil birliği çalışmalarının somutlaştırılmasıyla mümkün olacaktır. Özbekistan'daki Türkoloji merkezlerinin faaliyetleri, ortak kültürel ve dilsel mirasa duyulan ilgiyi pekiştiren, geleceğe yönelik güçlü bir akademik köprü kurmaktadır.

Özbek öğrencilere Türk dilinin öğretiminde, kuru dilbilgisi aktarımı yerine, sanatsal metinlerin ve kültürel birikimin arkasındaki anlam derinliğini kavramayı sağlayan dinamik hafızadan yararlanılmalıdır. Yükseköğretim düzeyinde kullanılacak standart ders materyalleri, sözlükler ve konuşma kılavuzları hazırlanmalıdır. Latin alfabesine geçişin sorunsuz tamamlanması; Özbekçenin Millî Korpusunun oluşturulması; dilin hukuk, teknoloji, finans gibi ihtisas alanlarında kullanımının genişletilerek kurumsal saygınlığının artırılması gerekmektedir.

Sonuç olarak, Özbekistan'da Türkiye Türkçesinin öğretimi, sadece dilsel bir eğitim faaliyeti değil, ortak dilbilimsel mirasın korunması ve bölgesel iş birliğinin pekiştirilmesi açısından stratejik bir öneme sahiptir. Bu alandaki başarı, Türk dilinin hem akademik hem de küresel istihdam piyasasındaki değerini artırarak geleceğe dönük bir sinerji yaratacaktır.

KAYNAKÇA

- Eltazarov, J. (2017). O'zbekistanda 20-Asrda Amalga Oshirilgan Yazuv va Imlo Islohotlari Tarixidan (Sotsionlingvistik Tahlil). Samarqand: Samdu Nashri.
- Ercilasun, A. B. (1998). Türk Dünyası Üzerine İncelemeler. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Meyeroff, M. (2006). Introducing Sociolinguistics. New York: Routledge.
- Öztürk, Z. (2022). Türkistan'da dil politikası. Bengü Yayınları.
- Yılmaz, E. (2025). Özbekistan'ın vizyoner lideri Şevket Mirziyoyev'in dil politikası. Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Velî Araştırma Dergisi, Yaz-Haziran 2025, Sayı 114, 253-271.

XVII.ULUSLARARASI
DÜNYA DİLİ
TÜRKÇE
SEMPOZYUMU

Emre TÜRKMEN*

**Aktarma Cümlelerinde Noktalama ve İmla:
Yorgun Savaşçı Örneği**

Özet

Bu çalışma, *Yorgun Savaşçı* adlı eserdeki benzer aktarma cümlesi örneklerini birinci ve takip eden baskıları esas alarak noktalama ve imla bakımından incelemektedir. Aktarma cümlesi, meramı alıntılarla çeşitli biçimlerde aktaran cümledir. Yapıca iç içe birleşik cümle olarak kabul edilen aktarma cümlelerinde aktarılan cümle, alıntı ve aktarmanın yerini tutan iç cümledir (Coşar, 2006, s. 49). Bu cümlelerde aktarımın türü ve alıntılanan cümle çeşitli noktalama işaretleriyle belirgin hâle getirilmektedir. *Yazım Kılavuzu*'nda virgül, iki nokta, üç nokta, uzun çizgi, tırnak işareti ve tek tırnak işareti ile ilgili açıklamalarda aktarma cümlesi özeliği gösteren kuruluşların örnekleri görülmektedir (Türkmen, 2022, s. 448). Doküman incelemesi kullanılan Çalışmada Kemal Tahir'in *Yorgun Savaşçı* adlı romanı doküman analizine tabi tutulmuştur. Konuşma cümlelerinin sıklığı, bu cümlelerin çoğunlukla aktarmaya dayanması, eserin inceleme verisi olarak seçiminde etkili olmuştur. Daha önce *Vatan* gazetesinde tefrika edilen romanın farklı yayınevleri tarafından yayımlanmış dört farklı baskısı incelenmiştir. Buna göre eserin kitap neşri olarak Remzi Kitapevi tarafından 1965 tarihli olan ilk baskısı ile Bilgi Yayınevi (1973, beşinci baskısı), İthaki Yayınevi (2005) ve son olarak Ketebe Yayınevi (2022) tarafından yapılan baskıları karşılaştırılmıştır. İncelemelerde aktarma cümlesi örneklerinde noktalama ve imla özelliklerinin baskılar arasında değişebileceği sonucuna varılmıştır. Bu cümle kuruluşlarında; aktarılan iç cümleler, cümlede aktaran konumunda olan özne, sıralı cümle niteliği taşıyan cümleler, aktarma cümlesi içinde aktarma cümlesi niteliği taşıyan cümleler ve anlatıcının araya girdiği cümleler için kullanılan noktalama işaretlerinin baskılara göre birbirinden ayrılmaktadır. Düzeltme işaretinin kullanımı, büyük harflerin kullanımı, ünlü daralması, birleşik kelimeler, alıntı kelimeler ve mastarlara gelen eklerin yazımı ise baskılar arasında değişiklik gösteren imla özellikleri olmuştur. Bu minvalde çalışmada veriler örneklendirilerek paylaşılmış ve yoğunlaşılan noktalara bağlı olarak öneriler dile getirilmiştir.



ANAHTAR
KELİMELELER

Aktarma cümlesi, Aktarılan cümle, Noktalama, imla, Yorgun savaşçı.

* Dr. Öğretim Üyesi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, emreturkmen@ktu.edu.tr.



Punctuation and Orthography in the Reporting Clauses: The Example of *Yorgun Savaşçı*

Abstract

This study analyzes the similar reporting clause examples in the first and following versions of the novel of *Yorgun Savaşçı* in terms of spelling and punctuation. A reporting clause is a sentence that conveys the meaning differently with quotations. Structurally, reported clauses are regarded as nested compound sentences, and in these sentences, the reported clause is the internal sentence that functions instead of the quotation and reporting (Coşar, 2006, p. 49). The type of reporting and the quoted sentence in these structures are stressed with the help of various punctuation marks. Examples of the structures of reporting clauses can be found in the explanations of the comma, colon, ellipsis, m-dash, single quote and quotation marks Dictionary of Spelling (Türkmen, 2022, p. 448). The primary source used in the textual analysis is the *Yorgun Savaşçı*, a novel by Kemal Tahir. The main criteria for the selection of this novel is that the text frequently uses conversations in its narrative, and most of these conversations have reported speech structures. This study examined different editions published by other novel publishers, which first appeared in the Daily newspaper Vatan as a series. In this respect, the first edition of the book by Remzi Yayınevi (1965) was compared with the fifth edition by Bilgi Yayınevi in 1973, the versions by İthaki Yayınevi in 2005 and by Ketebe Yayınevi in 2022. The studies concluded that punctuation and orthography features in the reporting clause examples may vary between editions. In these sentence structures, punctuation marks are used to indicate reported clauses, subjects acting as reporters in sentences, sentences with sequential sentence characteristics, sentences within reporting clauses that carry reporting clauses, and sentences where the narrator intervenes, which differ between editions. The use of correction marks, capitalization, vowel reduction, compound words, quoted words, and the spelling of suffixes added to verbs are spelling features that vary between editions. In this study, data were shared through examples, and recommendations were made based on the points of focus.



KEYWORDS

Reporting clause, Reported clause, Punctuation, Orthography, *Yorgun savaşçı*.



Giriş

Cümle söz konusu olduğunda birleşik cümle bahsinde ele alınan iç içe birleşik cümle adı altında iç cümlelerin ana cümle yüklemine bağlı olduğu bir cümle yapısından söz edilir. İç içe geçmiş cümlelerin ilişkisi içinde işlev, aktarma esasında şekillenir. Bu işleve bağlı olarak “aktarma cümlesi” iç içe geçen yapının kabulü ile birlikte iç cümlelerin bir alıntı ya da aktarma özelliği taşıması dolayısıyla işlevsel bir adlandırma özelliğini taşır. Buna göre iç içe birleşik cümle yapısındaki iç cümlelerin alıntı ya da aktarma, alıntı ya da aktarmanın bağlı olduğu cümlelerin bütünü ise aktarma cümlesidir.

Aktarma cümlesinin içerdiği alıntı ya da aktarmalar, aktaranın bakış açısına göre dolaylı ve dolaysız olmak üzere iki türde görülmektedir. Birincisi aktaranın bazı işlemler neticesinde kaynak cümleyi dönüştürerek ilettiği dolaylı aktarma cümlesi, diğeri ise aktaranın kaynak cümleyi doğrudan ilettiği dolaysız aktarma cümlesidir. Gerek dolaylı gerekse dolaysız aktarma cümlesi kuruluşlarında birtakım noktalama işaretlerine ihtiyaç duyulmaktadır. Özellikle bir aktarma cümlesinde kaynak cümlelerin aktarılma şekli beraberinde birtakım noktalama işaretlerinin kullanımını da getirmektedir. Bu yönleriyle noktalama işaretlerinin aktarma cümlesi kuruluşlarında belirleyici olduğu söylenebilmektedir.

Güncel *Yazım Kılavuzu*'nda noktalama işaretleri (TDK, 2023, s. 27), “Duygu ve düşünceleri daha açık ifade etmek, cümlelerin yapısını ve duraklama noktalarını belirlemek, okuma ve anlamayı kolaylaştırmak, sözün vurgu ve ton gibi özelliklerini belirtmek üzere kullanılan işaretlerdir” şeklinde tanımlanır. Bu bağlamda aktarma cümlesinde yapı açısından belirleyici de olan noktalama işaretleri de virgül, iki nokta, üç nokta, uzun çizgi, tırnak işareti ve tek tırnak işareti olarak görülür. Noktalama işaretlerine nispetle daha geniş bir kapsama sahip imla konusu ise Güncel *Yazım Kılavuzu*'nda yazım kuralları adı altında ele alınır. “Sesler ve Ses Uyumları”, “Bazı Kelime ve Eklerin Yazılışı”, “Sayıların Yazılışı”, “Büyük Harflerin Kullanıldığı Yerler”, “Birleşik Kelimelerin Yazılışı”, “Alıntı Kelimelerin Yazılışı” başlıklarında ayrıntılandırılarak incelenir (TDK, 2023, s. 5-27).

Alan yazınında noktalama ve imlaya ilişkin inceleme niteliğinde yapılmış çalışmalardan söz etmek mümkündür. *Usûl-i Tenkit ve Tertip* adlı eserinde Şemseddin Sami (2017, s. 8), Türkçede noktalama işaretlerinin nerelerde ve nasıl kullanılacağı hakkında döneminin yazar ve şairlerinden aldığı farklı örneklerle günümüz noktalamasının tarihsel gelişimine önemli bir kaynak olacak şekilde değerlendirir. *Başlangıçtan Günümüze Türkçede Noktalama* adlı çalışmasında Mahir Kalfa (2018) da Türkçenin bilinen en eski yazılı belgelerinden başlayarak noktalamanın tarihçesini noktalama konulu gramer, sözlük, makale ve kitaplardaki bakış açılarına da yer vererek inceler. Faysal Okan Atasoy (2018) *Türkçede Noktalama Sorunlar – Çözümler – Teklifler* adlı çalışmasında belirlediği çok sayıda örnek cümleden hareketle noktalama kurallarını sorgular, tespit ettiği sorunlara önerilerde bulunur. Noktalama ve yazım kurallarının seyrinde âdetâ bir başvuru kitabı niteliğini taşıyan *Türkiye Türkçesi Yazım ve Noktalama Tarihi* adlı çalışmasında Sedat Balyemez (2022) ise yazım kurallarındaki değişimleri yayımlanmış imla kılavuzlarından hareketle tespit eder ve belirlediği değişiklikleri Türk Dil Kurumunun ve Dil Derneğinin kılavuzları çerçevesinde karşılaştırarak inceler. *Geçmişten Günümüze Yazım Kuralları* adlı çalışmasında Belgin Tezcan Aksu (2025) da 1928'den günümüze Türkçenin yazımında görülen değişim ve gelişmeleri ortaya koyar.

Aktarma ve noktalama ilişkisi bağlamında noktalama işaretlerinin anlatımı belirgin hâle getirmesi farklı kaynaklarda ele alınmıştır. 18. yüzyıldan itibaren romancıların, gerçekçi diyalog dizileri sunmaya başladıklarını belirten Finnegan (2011, s. 98-99) bunun için de her alıntı cümlesinin başında “dedi, söyledi” gibi sık tekrardan kaçındıklarına, alıntılarını açıklığa kavuşturma çabası içinde olduklarına dikkat çeker. Yazılı anlatımın belirlenmesinde, ifadenin doğrudan mı yoksa dolaylı mı olduğunun açıklık kazanmasında iki nokta, tırnak ve uzun çizgi işaretlerinin önemli ayırıcı işaretler olduğunu söyleyen Kalfa (2018, s. 229) da bu işaretlerin kullanılmadığı durumlarda anlatımın açıklık kazanmadığını ve okuyucunun anlam takibinde güçlük çekebileceğini belirtir. Bu minvalde Arap ve Latin harfli birinci baskı roman ve öykülerden elli dört aktarma cümlesi örneğinin incelendiği “Aktarma Cümlesi Özelinde Noktalama İşaretlerinin Kullanımı Üzerine” adlı çalışmada, kuruluşça benzerlik sergileyen aktarma cümlelerinde; virgöl, noktalı virgöl, iki nokta, tırnak işareti, konuşma çizgisi, kısa çizgi, yay ayraç, üç nokta, soru ve ünlem gibi birbirinden farklı işaretlerin kullanıldığı sonucuna varılmıştır (Türkmen, 2022, s. 455).

Bu çalışmada bir yazınsal eserdeki benzer aktarma cümlesi örnekleri, birinci ve takip eden baskıları esas alınarak noktalama ve imla bakımından incelenmektedir. Çalışmaya esas olmak üzere Kemal Tahir’in *Yorgun Savaşçı* adlı romanı; konuşma cümlelerinin sıklığı, bu cümlelerin çoğunlukla aktarmaya dayanması gibi sebeplerle seçilmiştir. Romanın farklı yayınevleri tarafından yayımlanmış dört farklı baskısı incelenmiştir. Buna göre eserin Remzi Kitabevi tarafından 1965 tarihli olan ilk baskısı ile Bilgi Yayınevi (1973, beşinci baskısı), İt-haki Yayınevi (2005) ve son olarak Ketebe Yayınevi (2022) tarafından yapılan baskıları karşılaştırılmıştır.

Çalışmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

- ⊙ Bir yazınsal eserin farklı baskılarındaki aktarma cümlesi örneklerinde noktalama işaretleri bakımından benzerlik ya da farklılıklardan söz edilebilir mi?
- ⊙ Bir yazınsal eserin farklı baskılarındaki aktarma cümlesi örneklerinde imla bakımından benzerlik ya da farklılıklardan söz edilebilir mi?
- ⊙ Baskılar arasında görülen farklı noktalama ve imla özellikleri aktarma cümlesi kuruluşunun hangi türlerinde ya da söz dizimsel birimlerinde çeşitlenmektedir?

İncelemeler neticesinde *Yorgun Savaşçı* [YS] adlı romandaki aktarma cümlesi örneğinin baskılar arasında gerek noktalama gerekse imla düzeyinde farklılıklar taşıyabildiği görülmüş, özellikle noktalama düzeyindeki farklılıkların aktarma cümlesinin hangi birimleri ile ilişkili olduğu, hangi birimlerinde görüldüğü ayrıntılandırılmaya çalışılmıştır. Örneklerin gösteriminde alındıkları baskılardaki imlaya sadık kalınmış, farklılık gösteren birimlerin tabiki için koyu tonlu ve altı çizili yazı tipinden yararlanılmıştır. Aktarma cümlesi sınırlılığında belirlenmiş olan farklı imla ve noktalama özelliklerinden hangisinin doğru ya da yanlış olduğu çalışmanın araştırma sorularından biri değildir. Ancak zaman içinde yazım ve noktalama kurallarına ilişkin değişiklikler de yayıncı açısından belirleyici olduğundan bu hususa da kısmen değinilmiştir. Bunun için taramalar neticesinde belirlenen ve dönemlere göre değişiklik gösteren verilerin yorumlanmasında Sedat Balyemez’in (2022) çalışmasından yararlanılmış, bu minvalde söz konusu verilerin yayımlandıkları dönemin imla kılavuzlarıyla uyumluluğuna da değinilmiştir.

1. Aktarma Cümlelerinde Noktalama Düzeyindeki Farklılıklar

YS'de aktarma cümlelerinde görülen noktalama işaretleri düzeyindeki farklılıklar, hem dolaysız/doğrudan aktarma cümlesi hem de dolaylı aktarma cümlesi sınırlılığında belirlenebilmektedir.

1.1. Dolaysız Aktarma Cümlesi

YS'nin doğrudan aktarma cümlesi örneklerinde; aktarılan cümle, sıralı cümle niteliği taşıyan kuruluşlar, cümlede aktaran konumunda yer alan özne, aktarma cümlesi içinde aktarma cümlesi niteliği taşıyan kuruluşlar ve anlatıcının araya girdiği kuruluşlarda noktalama işaretleri çeşitlenmektedir.

1.1.1. Aktarılan Cümle

YS'nin baskıları arasında aktarma cümlesinde doğrudan aktarılan iç cümlenin konuşma çizgisi ya da tırnak işareti ile gösterilmesi farklılık gösterebilir. Remzi Kitabevinden 1965 yılında çıkan birinci baskı, Bilgi Yayınevinin 1973 yıl baskısı ve İthaki Yayınlarının 2005 yılı baskılarında konuşma çizgisi ile verilen iç cümle, Ketebe Yayınlarından çıkan 2022 yılı baskısında tırnak işaretleri ile verilir. Bu farklılığın temelinde 2022 yılındaki baskıda, aktarma cümlesinin iç cümleleri için bir bütün olarak konuşma çizgisinin yerine tırnak işaretinin tercih edilmesi ana etkindir.

Cemil ne olduğunu anlamadan, boğuk bir sesle bağırdı:

— Kafkasyada sıcaktan mı ölmüşler? Olmaz Yarbayım, olmaz böyle şey... Yalan bu... Hayır... (YS, 1965: 201)

Cemil ne olduğunu anlayamadan, boğuk bir sesle bağırdı:

— Kafkasya'da sıcaktan mı ölmüşler? Olmaz yarbayım, olmaz böyle şey... Yalan bu... Hayır... (YS, 1973: 238)

Cemil ne olduğunu anlayamadan, boğuk bir sesle bağırdı:

— Kafkasya'da sıcaktan mı ölmüşler? Olmaz yarbayım, olmaz böyle şey... Yalan bu... Hayır... (YS, 2005: 228-229)

Cemil ne olduğunu anlayamadan, boğuk bir sesle bağırdı:

"Kafkasya'da sıcaktan mı ölmüşler? Olmaz yarbayım, olmaz böyle şey! Yalan bu... Hayır!" (YS, 2022: 217)

1.1.2. Sıralı Cümle Niteliği Taşıyan Aktarma Cümlesi Kuruluşları

Bir karma kuruluşlu cümle türü olarak aktarma cümlelerinde bağlı cümle, sıralı cümle, şartlı birleşik cümle, *k7*li birleşik cümle, aktarma cümlesi ve metin-cümle niteliklerinde alıntı cümleler yer alabilmektedir. (Türkmen, 2023, s. 302). YS'den belirlenen aşağıdaki örneklerde de aktarma cümleleri sıralı cümle niteliği sergiler. Bu cümleler, baskılar arasında noktalama tasarrufu yönünden farklılaşır. Birinci baskıda sıralı cümleler için herhangi bir noktalama işaretine yer verilmezken 1973 yılı baskısında sıralı cümleler arasında virgül işareti kullanılır. 2005 ve 2022 yılı baskılarında ise diğer baskılardan farklı olarak noktalı virgül işaretinin kullanımı söz konusudur.

Tanıdık bir sesin – Eyüp Sabrinin sesi... – “Cemiyete girmek için iyice düşündünüz mü? Hâlâ kararlı mısınız?” sorusuna “evet” **demiş** “Yasaları tutmayan idam olur.” Sözüne “peki” diye karşılık vermişti. (YS, 1965: 12)

Tanıdık bir sesin – Eyüp Sabri’nin sesi... – “Cemiyete girmek için iyice düşündünüz mü? Hâlâ kararlı mısınız?” sorusuna, “Evet” **demiş**, “Yasaları tutmayan idam olur.” Sözüne, “Peki” diye karşılık vermişti. (YS, 1973: 15)

Tanıdık bir sesin – Eyüp Sabri’nin sesi... – “Cemiyete girmek için iyice düşündünüz mü? Hâlâ kararlı mısınız?” sorusuna, “Evet” **demiş**; “Yasaları tutmayan idam olur,” sözüne, “Peki” diye karşılık vermişti. (YS, 2005: 15)

Tanıdık bir sesin – Eyüp Sabri’nin sesi– “Cemiyet’e girmek için iyice düşündünüz mü? Hâlâ kararlı mısınız?” sorusuna, “Evet” **demiş**; “Yasaları tutmayan idam olur,” sözüne, “Peki” diye karşılık vermişti. (YS, 2022: 18-19)

Birinci baskıdaki örnek hariç tutulduğunda 1973 yılı baskısı ile diğer baskılardaki cümleler, virgül ile noktalı virgülün kullanılması bakımından ayrılır. Sıralı cümleler arasındaki noktalama tasarrufuna ilişkin Balyemez (2022, s. 201), 1929’dan 1996’ya kadar öğeleri arasında virgül bulunan, virgül bulunmasa da anlamca birbirini tamamlayan cümlelerin arasında noktalı virgülün kullanıldığını, 1996’dan itibaren “öğeleri arasında virgül bulunan sıralı cümleler” şeklinde bir sınırlama ile noktalı virgülün kullanıldığını ifade eder. Bu yönüyle ilgili örneklerde “sorusuna” ve “sözüne” birimleri ile biten yer tamlayıcısı konumundaki aktarma cümlelerinin virgülle ayrıldığı, takip eden nesne görevindeki doğrudan aktarma cümlelerinin ise noktalı virgülle işaretlendiği ve bu tasarrufun dönemlerindeki imla kılavuzu ile uyumluluk sergilediği söylenebilmektedir.

YS’den belirlenen sıralı cümle niteliğindeki aktarma cümlesi örneklerinde, virgül ile noktanın kullanılması bakımından da farklılık görülebilmektedir. Aşağıdaki örneklerde 1965 ve 1973 yıllarındaki baskılarda sıralı cümle niteliği sergileyen aktarma cümleleri için virgül, 2005 ve 2022 yıllarındaki baskılarında ise nokta kullanılmıştır.

Ömer Bey içerden seslendi:

— Güle güle Gelin Hanım!.. Selimanım Teyzeye çok çok selâm... “Ömer Abi, ebemkuşağının altından geçmiş de başına ne işler gelmiş” **dersin**, “Bundan böyle artık o benim Ömer Abim değil, Ömer ablam” dersin... (YS, 1965: 87)

Ömer Bey içerden seslendi:

— Güle güle Gelin Hanım!.. Selimanım Teyzeye çok çok selâm... “Ömer Abi, ebemkuşağının altından geçmiş de başına ne işler gelmiş” **dersin**, “Bundan böyle artık o benim Ömer Abim değil, Ömer ablam” dersin... (YS, 1973: 103-104)

Ömer Bey içerden seslendi:

— Güle güle gelin hanım!.. Selimanım teyzeye çok çok selam... “Ömer Abi, ebemkuşağının altından geçmiş de başına ne işler gelmiş” **dersin**. “Bundan böyle artık o benim Ömer Abim değil, Ömer ablam” dersin... (YS, 2005: 100)

Ömer Bey içerden seslendi:

“Güle güle gelin hanım! Selimanım teyzeye çok çok selam... ‘Ömer Abi, ebemkuşağının altından geçmiş de başına ne işler gelmiş!’ **dersin**. ‘Bundan böyle artık o benim Ömer abim değil, Ömer ablam!’ dersin...” (YS, 2022: 96)

1.1.3. Özne/Aktaranın Gösterimi

Aktarma cümlesinde doğrudan aktarılan iç cümlenin aktaranı konumundaki öznenen sonra virgül işaretinin kullanılıp kullanılmaması YS'nin baskıları arasında dikkati çeken bir diğer ayrımdır. Aşağıdaki dolaysız aktarma cümlesi örneğinde birinci baskıda öznenen sonra virgül kullanılmadığı, diğer baskılarda ise öznenen sonra virgülün kullanıldığı görülmektedir.

Burası için müze bekçilerinden biri "Yer altı geçididir. Ayasofyaya bağlı ama ortası çöktüğü için artık gidilemiyor" demişti. (YS, 1965: 185)

Burası için müze bekçilerinden **biri**, "Yer altı geçididir. Ayasofya'ya bağlı ama ortası çöktüğü için artık gidilemiyor." Demişti. (YS, 1973: 219)

Burası için müze bekçilerinden **biri**, "yeraltı geçididir, Ayasofya'ya bağlı ama ortası çöktüğü için artık gidilemiyor." Demişti. (YS, 2005: 210)

Burası için müze bekçilerinden **biri**, "Yeraltı geçididir, Ayasofya'ya bağlı ama ortası çöktüğü için artık gidilemiyor," demişti. (YS, 2022: 200)

YS'nin baskılarındaki aktarma cümlesi örneklerinde öznenen sonra virgülün kullanılıp kullanılmamasının yanı sıra bu kuruluşlarda ilgili birimlerin virgül veya iki nokta ile işaretlenmesinden kaynaklı bir farklılık da dikkati çeker. Aşağıdaki dolaysız aktarma cümlesinin ilk ikisinde öznenen sonra iki nokta, diğerlerinde ise virgül kullanılmıştır.

Cemil: "Şimdi denizde olanlara Allahtan destek isteyecek" diye bekledi. (YS, 1965: 18)

Cemil: "Şimdi denizde olanlara Allahtan destek isteyecek" diye bekledi. (YS, 1973: 22)

Cemil, "Şimdi denizde olanlara Allah'tan destek isteyecek" diye bekledi. (YS, 2005: 21)

Cemil, "Şimdi denizde olanlara Allah'tan destek isteyecek," diye bekledi. (YS, 2022: 25)

Yukarıdaki örneklerde açığa çıkan iki ayrı noktalama tasarrufunun Balyemez'in (2022, s. 209), 1985 öncesi kılavuzlarda, "başkasından aktarılan ve tırnak içinde verilen sözlerden önce" iki noktanın kullanılacağına ilişkin açık bir maddenin bulunduğu, 1996 ve sonrasında satır başı yapılmadan verilen aktarma cümlelerinde iki noktanın bu kullanımının kılavuzdan çıkarıldığı şeklinde ifade ettiği tespiti göz önüne alındığında, 1965 ve 1973 yılı baskılarındaki iki noktanın kullanımının yayımlandıkları dönemin imla kılavuzlarıyla uyumlu olduğu söylenebilir.

1.1.4. Aktarma Cümlesi İçinde Aktarma Cümlesi Sergileyen Kuruluşlar

YS'deki kimi aktarma cümlesi kuruluşlarında dolaysız aktarılan iç cümle, kendi içinde aktarma cümlesi özelliği sergileyebilmektedir. Aktarma cümlesi içinde aktarma cümlesi olarak değerlendirilebilecek bu kuruluşlarda da aktarma cümlesi özelliği taşıyan iç cümlenin işaretlenmesi baskılar arasında değişiklik gösterebilir. Daha önceki baskılarda konuşma çizgisi ile verilen cümlelerin 2022 yılı Ketebe Yayınevinden çıkan baskıda tırnak işareti ile verilmesi bu değişiklikte etkilidir. Bu baskıda aktarma cümleleri bir bütün olarak tırnak işareti ile verildiğinden onun içindeki aktarma cümlesi niteliği sergileyen iç cümle de tek tırnak işareti ile verilmiştir.

Cemil sözlerini şöyle bitirdi:

— Yunan İzmir'e girince, İsmail Beyle konuştu. "Belki bir işe yararız" dedik... (YS, 1965: 218)

Cemil sözlerini şöyle bitirdi:

— Barınmaevi'nde, İsmail Bey'le konuştu. "Belki bir işe yararız," dedik... (YS, 1973: 262)

Cemil sözlerini şöyle bitirdi:

— Barınma evinde, İsmail Bey'le konuştu. "Belki bir işe yararız," dedik... (YS, 2005: 251)

Cemil sözlerini şöyle bitirdi:

"Barınmaevi'nde, İsmail Bey'le konuştu. 'Belki bir işe yararız,' dedik... (YS, 2022: 239)

Öte yandan *YS*'deki dolaysız aktarılan iç cümlelerin aktarma cümlesi özelliği sergilediği kimi örnekler için tek tırnak işaretinin yanında yay ayrıç işaretinden de yararlanılmaktadır. Bu örneklerde iç cümlelerin yay ayrıçla işaretlenmesi yalnızca birinci baskı ile sınırlıyken diğer baskılarda ilgili birimlerin işaretlenmesinde tek tırnak işareti kullanılmıştır.

"Birisi gitse dese ki... (Hey!) dese, (Cigara içmekten korkar olmuş sizin Cehennem!) dese... İnanmaz benim ayıcıklar... Çok bilmiş çok bilmiş sırtırlar da, karşılık bile vermezler!" (YS, 1965: 79)

"Birisi gitse dese ki... 'Hey! -dese-, Cigara içmekten korkar olmuş sizin Cehennem!' dese... İnanmaz benim ayıcıklar...Çok bilmiş çok bilmiş sırtırlar da, karşılık bile vermezler!" (YS, 1973: 94-95)

"Birisi gitse dese ki... 'Hey! Dese. Cigara içmekten korkar olmuş sizin Cehennem!' dese... İnanmaz benim ayıcıklar... Çok bilmiş çok bilmiş sırtırlar da, karşılık bile vermezler!" (YS, 2005: 91)

"Birisi gitse dese ki... 'Hey!' dese. 'Cigara içmekten korkar olmuş sizin Cehennem!' dese... İnanmaz benim ayıcıklar... Çok bilmiş çok bilmiş sırtırlar da, karşılık bile vermezler!" (YS, 2022: 88)

1.1.5. Anlatıcının Araya Girdiği Kuruluşlar

Bir aktarma cümlesi kuruluşunda bir anlatı stratejisi olarak konuşurunun duygu durumunu, heyecanını göstermek gibi nedenlerle anlatıcının araya girmesi söz konusu olabilmektedir. Buldukları cümlede âdeta bir ara söz ya da ara cümle işlevi gören bu türden cümle birliklerinin işaretlenmesi de baskılar arasında çeşitlilik sergileyebilir. Aşağıdaki örneklerde; 1965 yılındaki baskıda konuşma çizgisi ile iki nokta, 1973 yılı baskısında kısa çizgi ile iki nokta işaretlerinin anlatıcının araya girdiği cümleleri işaretlemedeki benzer işlevi dikkati çeker. 2005 yılı baskısında anlatıcının araya girdiği bölüme karşılık gelen birimler için herhangi bir noktalama tasarrufuna gidilmemesinin aktarılan cümle ile anlatıcının araya girdiği cümlelerin bir arada olmasıyla anlatımda muğlaklığı beraberinde getirdiği söylenebilir. Ancak 2022 yılı baskısında ilgili birimlerin tırnak işareti ile verilmemesi ile aktarma cümlesi dahilinde olmadıkları yönündeki takibi kolaylaştırmaktadır.

Patriyot Ömer, sahici bir kocakarı gibi, gözlerini devirerek Nerimana baktı:

— Doğru mu kız? — **Karşılık bekledi. Neriman başını önüne eğince inandı:**— Demek doğru!.. Hay Allah sizin müstahakınızı versin!.. Haydi bunlar sapıtmış... Sana ne oluyor a yavrum!.. Bu havada, insan nişan toplantısını yüzüstü bırakıp bunun ardına düşer de, buralara gelir mi? (YS, 1965: 83)

Patriyot Ömer, sahici bir kocakarı gibi, gözlerini devirerek Neriman'a baktı:

— Doğru mu kız? — **Karşılık bekledi. Neriman başını önüne eğince inandı:** Demek doğru!.. Hay Allah sizin müstahakınızı versin!.. Haydi bunlar sapıtmış... Sana ne oluyor a yavrum!.. Bu havada, insan nişan toplantısını yüzüstü bırakıp bunun ardına düşer de, buralara gelir mi? (YS, 1973: 100)

Patriyot Ömer, sahici bir kocakarı gibi, gözlerini devirerek Nerimana baktı:

— Doğru mu kız? **Karşılık bekledi. Neriman başını önüne eğince inandı.** Demek doğru! Hay Allah sizin müstahakınızı versin!.. Haydi bunlar sapıtmış... Sana ne oluyor a yavrum!.. Bu havada, insan nişan toplantısını yüzüstü bırakıp bunun ardına düşer de, buralara gelir mi? (YS, 2005: 96)

Patriyot Ömer, sahici bir kocakarı gibi gözlerini devirerek Neriman'a baktı:

“Doğru mu kız?” **Karşılık bekledi. Neriman başını önüne eğince inandı.** “Demek doğru! Hay Allah sizin müstahakınızı versin! Haydi bunlar sapıtmış... Sana ne oluyor a yavrum!.. Bu havada, insan nişan toplantısını yüzüstü bırakıp bunun ardına düşer de buralara gelir mi? (YS, 2022: 93)

Bu örneklerdeki noktalama tasarrufuna ilişkin Balyemez'in (2022: 243-244) 1977'e kadar ara söz ve ara cümlelerde uzun çizgi, 1977'den itibaren kısa çizgi kullanıldığı yönündeki tespiti, 1965 baskısında yer verilen uzun çizgili biçimlerin dönemin imlası ile uyumlu olduğunu göstermektedir.

1.2. Dolaylı Aktarma Cümlesi

YS'deki dolaylı aktarma cümlesi örnekleri için aktarılan dolaylı ibarenin ana cümle yüklemine virgül ile bağlanıp bağlanmaması açısından baskılarda bir ayrımdan söz edilebilir. Bu durumun örneklerine aktarılan ibarenin nesne ve zarf tümleci görevinde olduğu cümle kuruluşlarında rastlanmaktadır.

1.2.1. Nesne Görevindeki Aktarılan İbare

Dolaylı aktarma cümlesinde aktarılan ibarenin nesne görevinde olduğu aşağıdaki örneklerde, ilgili birimin *söyle-* fiilli ana cümle yüklemine virgülle bağlanması yalnızca 1973 yılı baskısında görülürken diğer baskılarda ise virgül işaretine yer verilmemiştir.

Atıf, cemiyetten, Abdülhamidin son dayanağı, Müşir Şemsi Paşayı vurma ödevi **aldığını** sıcak bir Temmuz gecesi apansız söylemişti. (YS, 1965: 23)

Atıf, Cemiyetten, Abdülhamid'in son dayanağı, Müşir Şemsi Paşa'yı vurma ödevi aldığını, sıcak bir temmuz gecesi apansız söylemişti. (YS, 1973: 28)

Atıf, cemiyetten, Abdülhamit'in son dayanağı, Müşir Şemsi Paşa'yı vurma ödevi **aldığını** sıcak bir temmuz gecesi apansız söylemişti. (YS, 2005: 27)

Atıf, Cemiyet'ten, Abdülhamit'in son dayanağı, Müşir Şemsi Paşa'yı vurma ödevi **aldığını** sıcak bir temmuz gecesi apansız söylemişti. (YS, 2022: 30)

1.2.2. Zarf Tümleci Görevindeki Aktarılan İbare

Dolaylı aktarma cümlesinde aktarılan ibarenin zarf tümleci görevinde olduğu aşağıdaki örneklerde ise ilgili birimin *yetiş-* fiilli ana cümle yüklemine virgülle bağlanmaması yalnızca 2022 yılı baskısında görülür.

Cemil, karargâhın kapısındaki nöbetçiye Bekir Sami Beyin yukarıda olup olmadığını sorarken, Teğmen Faruk merdivenleri koşarak inip yetişmişti. (YS, 1965: 383)

Cemil, karargâhın kapısındaki nöbetçiye Bekir Sami Bey'in yukarıda olup olmadığını sorarken, Teğmen Faruk merdivenleri koşarak inip yetişmişti. (YS, 1973: 453)

Cemil, karargâhın kapısındaki nöbetçiye Bekir Sami Bey'in yukarıda olup olmadığını sorarken, Teğmen Faruk merdivenleri koşarak inip yetişmişti. (YS, 2005: 430)

Cemil, Karargah'ın kapısındaki nöbetçiye Bekir Sami Bey'in yukarıda olup olmadığını **sorarken** Teğmen Faruk merdivenleri koşarak inip yetişmişti. (YS, 2022: 404)

2. İmla Düzeyindeki Farklılıklar

YS'nin baskılarında aktarma cümlelerindeki noktalama işaretleri farklılıkları ile birlikte imla düzeyindeki farklılıklardan da söz etmek mümkündür. İmla bahsi noktalama işaretlerine göre ayrıntılı ve kapsamlı olma özelliği taşır. İmlaya ilişkin taramalar neticesinde belirlenen örnekler, noktalama işaretlerinde de olduğu gibi aktarma cümlesi sınırlılığında değerlendirildiğinden bu başlık altındaki örnekler, *Yazım Kılavuzu*'nda imlaya ilişkin verilen maddelerin bütününe kapsamamaktadır. YS'nin farklı baskıları esas alınarak yapılan taramalarda aktarma cümlelerinde belirlenen imla düzeyindeki farklılıkları; düzeltme işareti, büyük harfin kullanımı, ünlü daralması, birleşik kelimeler, alıntı kelimeler ve mastarlara gelen ekler oluşturmuştur.



2.1. Düzeltme İşareti

YS'deki kimi aktarma cümlesi örnekleri arasında cümleyi meydana getiren söz dizimsel birimlerde düzeltme işaretinin kullanılıp kullanılmamasından kaynaklanan bir imla farklılığından söz edilebilmektedir. Burada aynı birim için düzeltme işaretindeki farklılıklar şu şekilde belirlenmiştir: Aşağıda iki örneği verilen aktarma cümlelerinden birincisinde "hilal" kelimesi 1965, 1973 ve 2005 yılı baskılarında düzeltme işareti ile, 2022 yılı baskısında ise düzeltme işareti olmadan yazılmaktadır. Diğer örnekte ise bu durum "karargâh" kelimesi üzerinden takip edilebilir. Benzer şekilde 1965, 1973 ve 2005 yılı baskılarında ilgili kelime, düzeltme işareti ile 2022 yılı baskısında ise düzeltme işareti olmadan yazılmaktadır.

İçerden üç kere "Muin" üç kere "**Hilâl**" dediler. Patriyot üç kere "**Hilâl**" bir kere "Muin" diye karşılık verdi. (YS, 1965: 12)

İçerden üç kere "Muin", üç kere "**Hilâl**" dediler. Patriyot üç kere "**Hilâl**", bir kere "Muin" diye karşılık verdi. (YS, 1973: 15)

İçerden üç kere "Muin", üç kere "**Hilâl**" dediler. Patriyot üç kere "**Hilâl**", bir kere "Muin" diye karşılık verdi. (YS, 2005: 15)

İçerden üç kere "Muin", üç kere "Hilal" dediler. Patriyot üç kere "Hilal", bir kere "Muin" diye karşılık verdi. (YS, 2022: 18-19)

Balyemez (2022, s. 68), Arapça ve Farsça kelimelerdeki ince /l/ sesinden sonra gelen ünlülerde düzeltme işaretinin kullanılmasında zaman zaman değişiklikler görüldüğünü, günümüzde ise özel isimler haricinde Arapça ve Farsça kelimelerdeki ince /l/ sesinden sonra işaretin kullanılmadığını ifade eder. Nitekim *Türkçe Sözlük*'te de hilal kelimesi, düzeltme işareti olmadan "hilal" şeklinde verilmektedir (TDK, 2023, s. 1590). Dolayısıyla 2022 yılı baskısındaki yazımın günümüz imlası ile uyumlu olduğunu vurgulamak gerekir.

Cemil, **karargâhın** kapısındaki nöbetçiye Bekir Sami Beyin yukarıda olup olmadığını sorarken, Teğmen Faruk merdivenleri koşarak inip yetişmişti. (YS, 1965: 383)

Cemil, **karargâhın** kapısındaki nöbetçiye Bekir Sami Bey'in yukarıda olup olmadığını sorarken, Teğmen Faruk merdivenleri koşarak inip yetişmişti. (YS, 1973: 453)

Cemil, **karargâhın** kapısındaki nöbetçiye Bekir Sami Bey'in yukarıda olup olmadığını sorarken, Teğmen Faruk merdivenleri koşarak inip yetişmişti. (YS, 2005: 430)

Cemil, Karargah'ın kapısındaki nöbetçiye Bekir Sami Bey'in yukarıda olup olmadığını sorarken Teğmen Faruk merdivenleri koşarak inip yetişmişti. (YS, 2022: 404)

Yukarıdaki örnekte ise 2022 yılı baskısında düzeltme işareti olmadan yazılan "karargah" kelimesinin *Türkçe Sözlük*'te (TDK, 2023, s. 1885), "karargâh" şeklinde düzeltme işareti kullanılarak verilmesi sebebiyle günümüz imlası ile uyumlu olmadığı görülmektedir.

2.2. Büyük Harfin Kullanımı

YS'nin baskılarında dikkati çeken imla düzeyindeki bir diğer ayırım, aktarma cümlelerinde cümleyi meydana getiren söz dizimsel birimler arasında büyük harfin kullanılıp kullanılmamasıdır. Aşağıdaki dolaylı aktarma cümlesi örneğinde geçen "cemiyet" ve "temmuz" kelimelerinin yazımı baskılara göre değişir. Cemiyet kelimesi, 1965 ile 2005 yılı baskılarında küçük harfle yazılırken 1973 ile 2022 yılı baskılarında büyük harfle yazılır. Temmuz kelimesi ise yalnızca birinci baskıda büyük harfle verilmektedir.

Atıf, **cemiyetten**, Abdülhamidin son dayanağı, Müşir Şemsi Paşayı vurma ödevi aldığı sıcak bir **Temmuz** gecesi apansız söylemişti. (YS, 1965: 23)

Atıf, Cemiyetten, Abdülhamid'in son dayanağı, Müşir Şemsi Paşa'yı vurma ödevi aldığı sıcak bir temmuz gecesi apansız söylemişti. (YS, 1973: 28)

Atıf, **cemiyetten**, Abdülhamit'in son dayanağı, Müşir Şemsi Paşa'yı vurma ödevi aldığı sıcak bir temmuz gecesi apansız söylemişti. (YS, 2005: 27)

Atıf, Cemiyet'ten, Abdülhamit'in son dayanağı, Müşir Şemsi Paşa'yı vurma ödevi aldığı sıcak bir temmuz gecesi apansız söylemişti. (YS, 2022: 30)

Balyemez (2022, s. 101), kurum ve kuruluş adlarında büyük harf kullanımına ilişkin 1996 Kılavuzuna, önceki kılavuzlarda olmayan "Kurum, merkez, bakanlık, üniversite, fakülte, bölüm vb. kuruluş bildiren kelimeler, belli bir kurum kastedildiği zaman büyük harfle başlar" şeklinde bir maddenin eklendiğini ifade eder. Burada cemiyet ile kastedilen İttihat ve Terakki Cemiyeti olduğundan Cemiyet şeklindeki yazımların günümüz imlasına göre yanlış olmayacağı belirtilmelidir. Ancak büyük harfle yazımının sadece birinci baskıda görüldüğü temmuz kelimesinin yazımına ilişkin ise belirli bir tarihi belirtmemesi sebebiyle küçük harfle yazımının daha uygun olduğu düşünülmektedir.

2.3. Ünlü Daralması

Ünlü daralmasının yazıda gösterilip gösterilmemesi de YS'nin baskılarında benzer değildir. Birinci baskı dışındaki yayımlarda ünlü daralmasının yazıda gösterilmemesi konusunda bir ortaklık vardır. Sadece birinci baskıda olmak üzere kimi aktarma cümlelerinde ünlü daralması yazıda gösterilebilmektedir. Nitekim aşağıda örneği verilen aktarma cümlesinde iç cümle yüklemine oluşturan *olmama-* fiillinin yazımında birinci baskıda "olmıyacağız", diğer baskılarda ise "olmayacağız" şekli görülür.

— Bundan sonra, hiç kimseye hiçbir şey borçlu **olmıyacağız**, demeğe... (YS, 1965: 246)

— Bundan sonra, hiç kimseye hiç bir şey borçlu olmayacağız, demeye... (YS, 1973: 294)

— Bundan sonra hiç kimseye hiçbir şey borçlu olmayacağız, demeye... (YS, 2005: 283)

"Bundan sonra, hiç kimseye hiçbir şey borçlu olmayacağız, demeye.... (YS, 2022: 267)

Balyemez (2022, s. 57), 1965'e kadar "başlıyan" şeklinde yazmak doğru kabul edilirken bu biçimin 1965 yılı itibarıyla yazıdan kaldırıldığını, söz konusu kelimelerdeki daralmanın söyleyişe sınırlı olduğunu belirterek günümüzde de aynı kuralın geçerli olduğuna işaret eder. Bu durumda yukarıda birinci baskıda görülen ünlü daralması örneğinin baskı yılı esasında değerlendirilmesi gerektiği söylenmelidir.

Ünlü daralmasına ilişkin aşağıdaki bir diğer örnekte de farklılık sergileyenin birinci baskıdaki aktarma cümlesi olduğu görülür. Burada aktarılan ibareyi ana cümle yüklemine bağlayan *de-* fiiline getirilen *-lp* zarf-fiil eki, birinci baskıda "diyip", diğer baskılarda da ise "deyip" şeklindedir.

"Çiftlikteki kasada kırk bin liradan fazla para var" **diyip** duruyordu. (YS, 1965: 104)

"Çiftlikteki kasada kırk bin liradan fazla para var" deyip duruyordu. (YS, 1973: 124)

"Çiftlikteki kasada kırk bin liradan fazla para var" deyip duruyordu. (YS, 2005: 120)

'Çiftlikteki kasada kırk bin liradan fazla para var,' deyip duruyordu. (YS, 2022: 115)

Balyemez'in belirttiğine göre (2022, s. 57) TDK 1996 Kılavuzunda ünlü daralması maddesine verilen ek maddede "deyince" ve "deyip" kelimelerindeki daralma sadece söyleyişte kalacaktır. Bu minvalde *deyip* yazımlarının günümüz imlası ile uyumlu olduğu görülmektedir.

2.4. Birleşik Kelimeler

YS'nin baskılarında dikkati çeken imla düzeyindeki bir diğer ayırım, birleşik kelimelerin yazımındadır. Belirlenen kimi aktarma cümlesi örneklerinde bitişik yazılan birleşik kelimeler ile ayrı yazılan birleşik kelimelerin yazımı baskılar arasında değişebilmektedir.

Aşağıdaki aktarma cümlesi örneklerinde yer alan "hiçbir" kelimesinin yalnızca 1973 yılı baskısında olmak üzere ayrı, diğer baskılarda ise bitişik yazılması baskılar arasında imla düzeyinde bir ayrımı beraberinde getirmektedir.

— Bundan sonra, hiç kimseye hiçbir şey borçlu olmayacağız, demeye... (YS, 1965: 246)

— Bundan sonra, hiç kimseye **hiç bir** şey borçlu olmayacağız, demeye... (YS, 1973: 294)

— Bundan sonra hiç kimseye hiçbir şey borçlu olmayacağız, demeye... (YS, 2005: 283)

"Bundan sonra, hiç kimseye hiçbir şey borçlu olmayacağız, demeye.... (YS, 2022: 267)

Balyemez (2022, s. 156-157), bu tür herhangi belirsizlik sıfat ve zamirlerinde her iki sözcüğün de gerçek anlamını koruduğunu ancak bu birleşik kelimelerin gelenekleşmiş olarak bitişik yazıldığını ifade eder. Ancak 1965'ten 1977'ye kadar yayımlanan kılavuzlarda önceki kılavuzlarda bitişik yazılan "hiçbir" sözcüğünün; bu kılavuzlarda hiç bir, hiç biri şeklinde ayrı yazıldığına, 1977'den itibaren ise yeniden hiçbir, hiçbirini şeklinde yazıldığına işaret eder. Dolayısıyla bu kullanım, yayımlandığı dönemdeki imla kılavuzlarına aykırı olmadığı belirtilmelidir.

Aşağıdaki aktarma cümlesi örneklerinde ise “ardı sıra” yazımının 1965 ve 1973 yılı baskılarında bitişik, diğer baskılarda ise ayrı yazılması söz konusudur.

Kâmil Beyin **ardısıra** direnmeden yana oldukları söylenen dokuz kişi geldi. (YS, 1965: 261)

Kâmil Bey’in **ardısıra** direnmeden yana oldukları söylenen dokuz kişi geldi. (YS, 1973: 313)

Kâmil Bey’in ardı sıra direnmeden yana oldukları söylenen dokuz kişi geldi. (YS, 2005: 300)

Kâmil Bey’in ardı sıra direnmeden yana oldukları söylenen dokuz kişi geldi. (YS, 2022: 284)

Balyemez (2022, s. 173), 1965’ten 1985’e kadar olan kılavuzlarda, yazım kuralları bölümünde ara, dış, iç, sıra, son, baş, öte vb. sözlerin ikinci kelime olmasıyla kurulan kelimelerin yazımı ile ilgili özel bir açıklama bulunmadığını, bu kılavuzların dizin bölümlerinde ayrı yazılan bitişik kelimelerin sıralanmaması sebebiyle o dönem kılavuzlarında ayrı yazılan birleşik kelime olup olmadığı konusunda kesin bir şey söylemenin güç olduğunu kaydeder. 1985, 1988 ve 1993 kılavuzlarında dizin bölümlerinde ise ardı sıra (ayrı) yazımlarının görüldüğünü vurgular. Bu minvalde yukarıdaki yazımların baskı yılı esasında değerlendirilmesi gerekmektedir.

Aşağıdaki aktarma cümlesi örneklerinde ise “Allah’a ısmarladık” yazımının yalnızca birinci baskıda ayrı, diğer baskılarda ise bitişik yazılmasından kaynaklanan bir ayırım vardır.

Cemil, tümenden gidip gelme masraflarına yetecek kadar para alıp komutana **“Allaha ısmarladık”** dedikten sonra avluya indi. (YS, 1965: 413)¹

Cemil, Tümenden para alıp komutana, “Allahaismarladık” dedikten sonra avluya indi. (YS, 1973: 487)

Cemil, tümenden para alıp komutana, “Allahaismarladık” dedikten sonra avluya indi. (YS, 2005: 463)

Cemil, Tümen’den para alıp Komutan’a, “Allahaismarladık,” dedikten sonra avluya indi. (YS, 2022: 434)

Yukarıdaki söz konusu dilek sözünün *Türkçe Sözlük*’te (TDK, 2023, s. 154-155), “Allah’a ısmarladık” şeklinde verildiği göz önüne alındığında 2005 ve 2022 yılı baskılarındaki bitişik yazımların günümüz imlası ile uyumlu olmadığı söylenebilmektedir.

¹ Dikkat edilirse baskılar arasında söz dizimsel olarak birbirinden ayrılan “tümenden gidip gelme masraflarına yetecek kadar para alıp” ve “tümenden para alıp” şeklinde örnekler söz konusudur. Söz konusu özelliği yansıtan örnekler ayrı bir çalışma konusu olarak düşünülmekte, konu ile ilgili incelemeler hâlihazırda devam etmektedir.

2.5. Alıntı Kelimeler

YS'nin baskılarında yazım düzeyinde farklılık, alıntı kelimelerde de görülebilmektedir. Tespit edilen aktarma cümlesi örneklerinde Arapça ve Farsça kökenli alıntı kelimelerin yazımı ile ilişkili farklılıklardan söz etmek mümkündür.

Aşağıdaki örnekte baskılar arasında yazımı ayrılan kelime, Arapça kökenli özel addır. 1965 ve 1973 yılı baskılarında "Münür", 2005 ve 2022 baskılarında ise "Münir" şeklindedir.

- Ne yaptı, bizim deli Arap "Patriyotu **Münürün** evinde saklayalım" deyince sen? (YS, 1965: 93)
- Ne yaptı, bizim deli Arap "Patriyot'u **Münür'ün** evinde saklayalım" deyince? (YS, 1973: 111)
- Ne yaptı, bizim deli Arap "Patriyot'u Münir'in evinde saklayalım" deyince? (YS, 2005: 107)
- "Ne yaptı, bizim deli Arap, 'Patriyot'u Münir'in evinde saklayalım,' deyince?" (YS, 2022: 103)

Aşağıdaki örnekte ise Farsça kökenli kelimenin yazımından kaynaklanan bir ayırım vardır. 1965 baskısında gavga, diğer baskılarda ise kavga şeklindedir.

- Neden **gavga** ettiler? (YS, 1965: 177)
- Neden kavga ettiler? (YS, 1973: 208)
- Neden kavga ettiler? (YS, 2005: 201)
- «Neden kavga ettiler?» (YS, 2022: 191)

2.6. Mastarlara Gelen Ekler

YS'nin baskılarında dikkati çeken imla düzeyindeki bir diğer ayırım da mastarlara gelen eklerdedir. Aşağıdaki aktarma cümlesi örneklerinde sadece birinci baskıda sınırlı olmak üzere "yaşamağa, ölmeğe" şeklinde yazımların, diğer baskılarda yaşamaya, ölmeye biçiminde yazıldığı görülür.

“Bu dünyada hiçbir şeye güven olmaz, lâfı doğru... Memlekete yıllarca padişah gibi söz geçirmiş bir adamın amcası ol... Yıllarca ordu komutanlıkları yap... Sonra gel bu eski köşke sığın! Her lâfı zehirden acı Farmason Doktorun minneti altında **yaşamağa** katlan!.. Zor mesele!.. Çok zor mesele.... (YS, 1965: 108)

“Bu dünyada hiçbi şeye güven olmaz, lafı doğru... Memlekete yıllarca padişah gibi söz geçirmiş bir adamın amcası ol... Yıllarca ordu komutanlıkları yap... Sonra gel bu eski köşke sığın! Her lafı zehirden acı farmason doktorun minneti altında yaşamaya katlan!.. Zor mesele!.. Çok zor mesele.... (YS, 1973: 130)

“Bu dünyada hiçbir şeye güven olmaz, lafı doğru... Memlekete yıllarca padişah gibi söz geçirmiş bir adamın amcası ol... Yıllarca ordu komutanlıkları yap... Sonra gel bu eski köşke sığın! Her lafı zehirden acı farmason doktorun minneti altında yaşamaya katlan!.. Zor mesele!.. Çok zor mesele.... (YS, 2005: 125).

“Bu dünyada hiçbir şeye güven olmaz, lafı doğru... Memlekete yıllarca padişah gibi söz geçirmiş bir adamın amcası ol... Yıllarca ordu komutanlıkları yap... Sonra gel bu eski köşke sığın! Her lafı zehirden acı Farmason Doktor’un minneti altında yaşamaya katlan!.. Zor mesele!.. Çok zor mesele...”. (YS, 2022: 120)

— Canım **ölmeğe** gitmiyoruz... Birkaç günlüğüne... (YS, 1965: 152)

— Canım ölmeye gitmiyoruz... Birkaç günlüğüne... (YS,1973: 179)

— Canım ölmeye gitmiyoruz... Birkaç günlüğüne... (YS, 2005: 173)

«Canım ölmeye gitmiyoruz... Birkaç günlüğüne...» (YS, 2022: 164)

Balyemez’in (2022, s. 57) ifade ettiğine göre 1977’e kadar “görmeğe” şeklinde yazılan sözcüğün bu yıldan itibaren görmeye şeklinde yazılmaya başlar.

Sonuç

Yorgun Savaşçı adlı romanın dört farklı baskısı esas alınarak 21 aktarma cümlesi belirlenmiş, belirlenen cümleler noktalama ve imla bakımından karşılaştırılarak değerlendirilmeye çalışılmıştır. *YS*’deki aktarma cümlesi örnekleri gerek noktalama işaretleri gerekse imla bakımından baskılara göre farklılık göstermektedir. Özellikle noktalama işaretlerinin dolaysız aktarma cümlelerinde dolaylı aktarma cümlelerine göre daha çok değişikliğe uğramıştır. Bu durum, dolaysız aktarma cümlelerinde kaynak cümlelerin bire bir aktarılması ve aktarılan ibarenin belirgin hâle getirilmesi için ayrıca işaretlenmesi ile ilişkili olarak açıklanabilir. Nitekim aktarılan iç cümleler, cümlede aktaran konumunda olan özne, sıralı ve aktarma cümlesi içinde aktarma cümlesi niteliği taşıyan cümlelerin bulunduğu dolaysız aktarma cümleleri ile anlatıcının araya girdiği dolaysız aktarma cümlelerinde noktalama tercihlerinin farklılaştığı söylenebilmektedir.



Aktarılan iç cümleler için konuşma çizgisi ve tırnak işareti ayrımlarını öznenen sonra virgülün kullanılıp kullanılması ya da virgül yerine iki noktanın kullanılması gibi ayrımlar izlemektedir. Aktarılan iç cümlenin gösterimi için tırnak işareti ve konuşma çizgisinin birbirinin yerine kullanılmasında aktarma cümlelerinin bir bütün olarak tırnak işareti ile verilmesi etkili olmuştur (*Ketebe Yayınları*, 2022). Buna bağlı olarak aktarma cümlesi içinde aktarma cümlesi sergileyen örneklerde de baskılar arasında tırnak işareti ile tek tırnak işareti ayrımı açığa çıkmıştır. Bunun dışında aktarma cümlesi içindeki aktarma cümlesi özelliği sergileyen cümleler için yay ayraç ile tek tırnak işaretinin kullanımında 1965 yılı birinci baskıda görülen yay ayraç tercihinin etkili olduğu görülmektedir.

Sıralı cümle niteliği sergileyen aktarma cümlelerinde de virgülün kullanılıp kullanılması ve virgül ile noktalı virgülün birbirinin yerine kullanılması gözlenmektedir. Anlatıcının araya girdiği kuruluşlarda ise ilgili cümleleri belirgin hâle getirmek için konuşma çizgisi ve iki nokta, kısa çizgi ve iki nokta kullanımının yanı sıra anlatıcının sözlerinin tırnak içine alınmaması yönünde farklı tasarruflar ortaya çıkmaktadır.

Dolaylı aktarma cümlelerinde noktalama, nesne ya da zarf tümleci görevindeki aktarılan dolaylı ibarenin yükleme virgülle bağlanıp bağlanmamasıyla ilişkili olarak farklılaşmaktadır.

Aktarma cümlelerinde baskılar arasında takibi yapılabilen imla düzeyindeki farklılıklar da dikkati çekmiştir. Düzeltme işareti, büyük harfin kullanımı, ünlü daralması, birleşik kelimeler, alıntı kelimeler ve mastarlara gelen eklerin yazımı baskılara göre değişiklik sergileyebilmektedir.

Karşılaştırmalı olarak YS'deki aktarma cümlesi örneklerinde imla ve noktalama özelliklerinin betimlenmeye çalışıldığı çalışmada, ortaya konan verilerin yorumlanmasında yayımlandıkları dönemin imla kılavuzları ile uyumlu olup olmadığı sorusuna da yanıt aranmıştır. Bu manada döneminin imla kılavuzları ile uyumluluk sergileyen örnekler yanı sıra aykırılık sergileyen örnekler de görülmüştür. Örneğin birinci baskıda anlatıcının araya girdiği “— Karşılık bekledi. Neriman başını önüne eğince inandı:—” şeklindeki ibarenin uzun çizgilerle gösterilmesi, 1973 yılı baskısında “hiç bir” şeklinde birleşik kelimenin ayrı yazılması yayımlandıkları dönemlerin imlasına aykırılık teşkil etmemektedir. Öte yandan örneklerine az da olsa rastlanan “Allahaismarladık” ve “Karargah” (2022) gibi yazımların yayımlandıkları dönemin imlasına aykırılık teşkil ettiği söylenebilmektedir. Yazım ve noktalamada süreçte ortaya çıkan farklılıklar hem kuralların değişmesi hem de eser yazardan bağımsız hâle geldiğinde yayıncı veya editörün tercihleri ile de şekillenebilmektedir. Bu durum, yazım ve noktalama-ya ilişkin tutum ve kurumsal düzeyde anlayış birliğini gerektirmektedir.

KAYNAKÇA

A. İncelenen Kaynaklar

Tahir, K. (1965). *Yorgun Savaşçı*. Remzi Kitabevi.

Tahir, K. (1973). *Yorgun Savaşçı* (5. bsk.). Bilgi Yayınları.

Tahir, K. (2005). *Yorgun Savaşçı*. İthaki Yayınları.

Tahir, K. (2022). *Yorgun Savaşçı*. Ketebe Yayınları.

B. Diğer Kaynaklar

Aksu, B. T. (2025). *Geçmişten günümüze yazım kuralları*. Erkmen Yayımcılık.

Atasoy, F. O. (2018). *Türkçede noktalama sorunlar – çözümler – teklifler*. Türk Dil Kurumu Yayınları.

Balyemez, S. (2022). *Türkiye Türkçesi yazım ve noktalama tarihi*. Nobel Yayınları.

Coşar, A. M. (2006). *Üç çay risalesi inceleme – metin - tıpkıbasım*. Serander Yayınları.

Finnegan, R. (2011). *Why do we quote? the culture and history of quotation*. Open Book Publishers.

Kalfa, M. (2018). *Başlangıçtan günümüze Türkçede noktalama* (2. bsk.). Akçağ Yayınları.

Şemseddin Sami (2017). *Usûl-i tenkit ve tertip* (haz. M. Kalfa). Akçağ Yayınları.

Türk Dil Kurumu (2023). *Türkçe Sözlük* (12. bsk.). Türk Dil Kurumu Yayınları.

Türk Dil Kurumu (2023). *Yazım Kılavuzu* (27. bsk.). Türk Dil Kurumu Yayınları.

Türkmen, E. (2022). Aktarma cümlesi özelinde noktalama işaretlerinin kullanımı üzerine. R. Eryılmaz, N. Karacan, A. Canbulat ve A. T. Eş (eds.) içinde, *XIV. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu* (447-457). Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Yayınları.

Türkmen, E. (2023). *Bir karma kuruluşlu cümle türü olarak Türkçede aktarma cümleleri*. Eğitim Yayınevi.



XVII.ULUSLARARASI
DÜNYA DİLİ
TÜRKÇE
SEMPOZYUMU

Engin YILMAZ*

Oruç Aruoba'nın *Doğançay'ın Çınarları* Adlı Eserindeki Şiirlerin
Fenomenolojik Yaklaşımla Çözümlemesi

Özet

Fenomenoloji, Edmund Husserl tarafından geliştirilen, Martin Heidegger tarafından varoluşsal bağlama, Merleau-Ponty tarafından ise algısal ve bedensel boyuta taşınan felsefi bir yöntemdir. Fenomenoloji, bilincin deneyimlerini ve öznel algıyı merkeze alarak anlam dünyasını sorgulamaya odaklanmıştır. Oruç Aruoba'nın 2004 yılında yayımlanan *Doğançay'ın Çınarları* adlı şiir kitabı, fenomenolojik çözümleme için oldukça zengin bir içerik sunmaktadır. Söz konusu eserde, Doğançay İstasyonu'ndaki çınar ağaçları dolayımında doğa, insan ve varoluş (ve varoluşun özü) sorgulanmıştır. Bu araştırmada; şiir-insan-doğa ilişkisi, zaman-mekân algısı ve dilin fenomenolojik rolü üzerine odaklanılmıştır. Araştırmanın sınırlılıkları doğrultusunda, metin çözümlemesi yalnızca *Doğançay'ın Çınarları* adlı eser özelinde yapılmış, Aruoba'nın diğer şiir kitaplarından sınırlı ölçüde yararlanılmıştır. Kuramsal çerçeve, Husserl, Heidegger ve Merleau-Ponty'nin fenomenolojik yaklaşımları ışığında oluşturulmuştur. Eserde yer alan şiirlerin çözümlemesinde temel kuramsal araçlar olarak Husserl'in "askıya alma" (epoché) ve "yönelimsellik" (intentionality), Heidegger'in "açığa çıkma" (aletheia), "dünyada-olma" (in-der-Welt-sein) ve Merleau-Ponty'nin "algı ve beden fenomenolojisi" kullanılmıştır. Araştırmada, özellikle Heidegger'in dil ve şiir anlayışından hareket edilerek çözümlemeler yapılmıştır. Nitekim, Heidegger'e göre dil, varlığın açığa çıktığı alandır ve özellikle şiir, bu açığa çıkışın yoğun bir şekilde yansıdığı zemindir. Bu araştırma, fenomenolojik çözümleme yöntemine göre yapılandırılmıştır. Çalışmanın temel amacı, Aruoba'nın söyleminin modern insanın doğadan kopuşunu nasıl eleştirdiğini ve doğayla yeniden bağ kurma çabasını/çağrısını nasıl ifade ettiğini ortaya koymaktır. *Doğançay'ın Çınarları*'ndaki şiirlerde, doğanın kalıcı hakikatine karşı insanın geçici ve kayıtsız varoluşu irdelenmiştir. *Doğançay'ın Çınarları*, insanın doğayla, zamanla ve varlıkla ilişkisini sorgulayan poetik değeri yüksek bir metindir. Aruoba'nın çınar ağaçlarının bilinci dolayımında yukarıda zikredilen fenomenolojinin temel kavramları ile uyumlu bir söylem geliştirdiği söylenebilir. Araştırmanın sonunda, Aruoba'nın okuyucuya kendi bilincini ve dünyayla ilişkisini yeniden düşünmesi gerektiği mesajı verdiği sonucuna varılmıştır.



ANAHTAR
KELİMELE

Algı, Bilinç, Eleştiri, Fenomenoloji, Söylem.

* Prof. Dr., Sakarya Üniversitesi İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü Öğretim üyesi, eyilmaz@sakarya.edu.tr.

A Phenomenological Analysis Of The Poems In Oruç Aruoba's Doğançay'ın Çınarları

Abstract

Phenomenology, developed by Edmund Husserl, expanded into the existential domain by Martin Heidegger, and further extended to the perceptual and corporeal dimension by Maurice Merleau-Ponty, is a philosophical method that centers on consciousness, lived experience, and subjective perception in order to interrogate the world of meaning. Oruç Aruoba's poetry collection *Doğançay'ın Çınarları* (2004) offers a particularly rich ground for phenomenological analysis. In this work, through the imagery of the plane trees at Doğançay Station, questions concerning nature, human existence, and the essence of being are explored. This study focuses on the interrelation between poetry, human being, and nature, as well as on the perception of time and space and the phenomenological role of language. Within the limits of this research, textual analysis has been restricted to *Doğançay'ın Çınarları*, with only limited reference to Aruoba's other poetry collections. The theoretical framework is constructed in light of the phenomenological approaches of Husserl, Heidegger, and Merleau-Ponty. For the analysis of the poems, Husserl's concepts of "epoché" and "intentionality," Heidegger's notions of "aletheia" and "being-in-the-world" (*in-der-Welt-sein*), and Merleau-Ponty's "phenomenology of perception and embodiment" are employed as key conceptual tools. The study particularly draws on Heidegger's reflections on language and poetry: for Heidegger, language is the site where being comes into presence, and poetry constitutes the most intense expression of this disclosure. Accordingly, this research is structured within the framework of phenomenological methodology. Its primary aim is to reveal how Aruoba's discourse criticizes modern humanity's alienation from nature and articulates a call for re-establishing a bond with it. In the poems of *Doğançay'ın Çınarları*, the enduring truth of nature is juxtaposed with the transient and indifferent existence of human beings. The collection thus emerges as a poetic text of high philosophical value, interrogating the human relation to nature, time, and being. Through the consciousness mediated by the plane trees, Aruoba develops a discourse consonant with the fundamental concepts of phenomenology. Ultimately, the study concludes that Aruoba's poetry invites readers to re-examine their own consciousness and their relation to the world.



KEYWORDS

Perception, Consciousness, Critique, Phenomenology, Discourse.



1. Giriş

Fenomenlerin bilimi ya da onlara yönelik çalışma anlamına gelen ve Edmund Husserl'in kurucusu olarak kabul edilen Fenomenoloji, 20. yüzyıl felsefesinin baskın geleneklerden birisidir. Bu alanın diğer önemli düşünürleri; Martin Heidegger, Jean-Paul Sartre, Maurice Merleau-Ponty ve Emmanuel Levinas'tır (Zahavi, 2019, s. 11-24). Fenomenoloji, bilincin deneyimlerini ve öznel algıyı merkeze alarak anlam dünyasını sorgulamaya odaklanmıştır. Nesnelerin neliğinden ziyade nasılıyla ilgilenen bir felsefi yaklaşım olan Fenomenoloji, *psikiyatri, sosyoloji, psikoloji, edebiyat, antropoloji* ve *mimarinin* de dâhil olduğu ampirik disiplinlere önemli katkılar sağlamıştır. Fenomenoloji, nesnelerin tezahürüne, yani onların nasıl görüldüğüne odaklanmıştır. Sıradan nesnelerin gündelik deneyimi, fenomenolojik çözümleme için bir çıkış noktasıdır (Zahavi, 2019, s. 14-19). Şan'a göre, Fenomenoloji, kesin olan ve kesin olma iddiasında olan arasındaki ayrımı ortaya koyan eleştirel bir felsefedir. Bu yüzden ki Husserl sonrası fenomenoloji ile ilgilenen düşünürler, kapalı bir sistem yerine öz-eleştirel bir felsefenin peşinden gitmiştir. Fenomenolojinin konusu ve yöntemi üzerine süregiden bir tartışmadan söz edilebilir. Yani, fenomenoloji hep yeniden başlar. Şu hâlde fenomenolojik eleştiri aslında bir öz-eleştiridir (Şan, 2025). Fenomenoloji; Martin Heidegger tarafından varoluşsal bağlama, Maurice Merleau-Ponty tarafından algısal ve bedensel boyuta taşınmış felsefi bir yaklaşımdır. Husserl, 20. yüzyılın başında üç krizden söz eder: "tabiat ve insan bilimleri olarak bilimler krizi, özel bir bilim olarak felsefenin krizi ve anlamın kriziyle birlikte gelen kültür krizi"dir (Şan, 2025). Oruç Aruoba'nın 2004 yılında yayımlanan *Doğançay'ın Çınarları* adlı şiir kitabı, insanın tabiatla, zamanla ve varlıkla ilişkisini sorgulayan poetik değeri yüksek bir metindir. *Doğançay'ın Çınarları*, fenomenolojik çözümleme için de oldukça zengin bir içerik sunmaktadır. Söz konusu eserde, Doğançay İstasyonu'ndaki çınar ağaçları dolayımında tabiat, insan ve varoluş (ve varoluşun özü) sorgulanmıştır.

1.1. Araştırmanın Odağı

Bu araştırmada;

- ⊙ Şiir-insan-tabiat ilişkisi,
- ⊙ Zaman-mekân algısı,
- ⊙ Dilin fenomenolojik rolü, üzerine odaklanılmıştır.

Metin çözümlemesi, Oruç Aruoba'nın *Doğançay'ın Çınarları* adlı şiir kitabı özelinde yapılmış, şairin diğer şiir kitaplarından (*Hani, İle*) sınırlı ölçüde yararlanılmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın temel amacı, fenomenolojik çözümleme ışığında, Aruoba'nın modern insanın tabiatla kopuşunu nasıl eleştirdiğini ve tabiatla yeniden bağ kurma çabasını/çağrısını nasıl ifade ettiğini ortaya koymaktır.

1.3. Araştırma Sorusu ve Yöntemi

Bu araştırmada, şu soruya cevap aranmıştır: “Oruç Aruoba’nın *Doğançay’ın Çınarları* eserinde insan-tabiat-varlık ilişkisi fenomenolojik kavramlar aracılığıyla nasıl temsil edilmiştir ve bu temsil, modern insanın tabiattan kopuşuna dair nasıl bir eleştiri sunmuştur?”. Çalışmada; araştırma yöntemi olarak betimleyici yöntem, metin inceleme yöntemi olarak Fenomenolojik çözümleme yönteminden yararlanılmıştır. İnceleme konusu olarak seçilen *Doğançay’ın Çınarları*’nda yer alan şiirlerin çözümlenmesi iki aşamada yapılmıştır.

- ⊗ Birinci aşamada; söylem seviyesinde çözümleme,
- ⊗ İkinci aşamada; fenomenolojik çözümleme yapılmıştır.

Fenomenolojik çözümlemede; temel kuramsal araçlar olarak başta “fenomen” olmak üzere, Husserl’in geliştirdiği “askıya alma” (epoché) ve “yönelimsellik” (intentionality), Heidegger’in “öz” (essence), “Dasein” ve “dünyada-olma” (in-der-Welt-sein) ve Merleau-Ponty’nin “algı ve beden fenomenolojisi” kullanılmıştır.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu çalışmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır.

- ⊗ Söylem çözümlemesinde ve fenomenolojik çözümlemede, yalnızca Oruç Aruoba’nın *Doğançay’ın Çınarları* adlı şiir kitabına odaklanılmış, Aruoba’nın diğer şiir kitaplarından (*Hani, İle*) sınırlı bir şekilde yararlanılmıştır.
- ⊗ Fenomenolojik çözümleme; Husserl’in, Heidegger’in ve Merleau-Ponty’nin fenomenolojik yaklaşımları ve geliştirmiş oldukları kavram setleri aracılığıyla yapılandırılmıştır.

1. Fenomenolojinin Tarihsel Gelişimi

Fenomenoloji, Edmund Husserl (1859-1938) tarafından sistematik bir felsefi yöntem olarak geliştirilmiştir. Husserl, 1900’de yayımladığı *Mantıksal Araştırmalar* (Logische Untersuchungen) ile fenomenolojiyi, öznel bilincin deneyimlerini önyargılardan arındırarak inceleme yöntemi olarak tanıtmıştır. Husserl’in “şeylere geri dön” (zu den Sachen selbst) sloganı, fenomenlerin (bilinçte görünenlerin) özünü anlamayı hedefler. Husserl, fenomenolojik indirgeme (epoché) yoluyla, dış dünyanın varlığına dair varsayımları askıya alarak saf bilinci incelemeyi önermiştir: “Fenomenoloji, bilincin yönelimselliğini (intentionality) temel alır ve fenomenlerin özünü doğrudan deneyim yoluyla kavramayı amaçlar” (Husserl, 1970, s. 15). Husserl’in öğrencisi Martin Heidegger (1889-1976), fenomenolojiyi varlığın anlamına yönelik bir sorgulamaya dönüştürmüştür. Heidegger, 1927’de yayımladığı *Varlık ve Zaman* (*Sein und Zeit*) adlı eserinde, fenomenolojiyi ontolojik bir çerçevede konumlandırmıştır. Heidegger, fenomenolojiyi “kendini kendinden gösteren” şeyleri açığa çıkarma yöntemi olarak tanımlamış ve *Dasein* (insanın varoluşu) kavramını merkeze almıştır: “Fenomenoloji, varlığın kendisini, yani ‘olan’ı değil, ‘varlık’ı anlamak için bir yöntemdir” (Heidegger, 1962, s. 61). Maurice Merleau-Ponty, fenomenolojik anlayışını bedensel algı ve dünya ile ilişki dolayımında

geliştirmiştir. Düşünür, 1945'te yayımlanan Alginın Fenomenolojisi'nde (Phénoménologie de la perception), bedenın dünya ile etkileşimini fenomenolojik çözümlemenin temeli olarak görmüştür. Merleau-Ponty, Husserl'in soyut bilincine karşı, bedensel deneyime vurgu yapmıştır: "Fenomenoloji, dünyanın bize algı yoluyla açıldığı hâliyle, bedensel varlığımızın perspektifinden anlaşılmasını sağlar" (Merleau-Ponty, 2002, s. vii). Jean-Paul Sartre (1905–1980), fenomenolojiyi varoluşçu felsefeyle birleştirmiştir. Düşünür 1943'te yayımladığı Varlık ve Hiçlik (L'Être et le Néant) adlı eserinde, bilinç ve özgürlük kavramlarını fenomenolojik bir yaklaşımla incelemiştir. Sartre, bilincin "hiçlik" ile ilişkisine ve insanın özgür tabiatına vurgu yapmıştır: "Fenomenoloji, bilincin özgürlüğünü ve dünyanın anlamını kendisinin yarattığını gösterir" (Sartre, 1956, s. 24). Diğer önemli fenomenologlar arasında; Max Scheler (fenomenolojiyi etik ve duygu çalışmalarına uygulamış, özellikle değerler ve empati üzerine odaklanmıştır), Edith Stein (Husserl'in öğrencisi olarak empati ve topluluk fenomenolojisi üzerine çalışmıştır), Hans-Georg Gadamer (Fenomenolojiyi hermeneutikle birleştirerek anlam ve yorum üzerine yeni bir perspektif sunmuştur), Alfred Schütz (Sosyoloji ile fenomenolojiyi birleştirerek, sosyal fenomenolojinin temellerini atmıştır) sayılabilir.

Günümüzde fenomenoloji, nörobilim ve bilişsel bilimlerle kesişerek, özellikle bilinç ve öznel deneyim çalışmalarında yoğun olarak kullanılan bir disiplin hâline gelmiştir. Fenomenolojide son yıllarda her ikisi de bilgi ve iktidar alanlarındaki yerleşik düzenlerin eleştirisiyle ilgilenen iki düşünce çizgisi ortaya çıkmıştır: Eleştirel fenomenoloji ve politik fenomenoloji. Her ikisi de günümüzün krizlerine cevap verme iddiasını taşımaktadır. (Şan, 2025). Eleştirel Fenomenoloji, yalnızca yönelimsellik, yaşam dünyası, empati ve öznelarasılık kavramlarında dair keskin analizler sunmakla kalmaz, aynı zamanda kolektif yönelimsellik, duygusal paylaşım, sosyal katılım ve çeşitli toplumsal deneyimlere ilişkin detaylı araştırmalar sunar (Şan, 2025).

2. Kuramsal Çerçeve

Araştırmanın kuramsal çerçevesi; Husserl, Heidegger ve Merleau-Ponty'nin fenomenolojik yaklaşımları ışığında oluşturulmuştur. Araştırmada, Heidegger'in dil ve şiir anlayışından hareket edilerek çözümlenmeler yapılmıştır. Nitekim, Heidegger'e göre dil, varlığın açığa çıktığı alandır ve özellikle şiir, bu açığa çıkışın yoğun bir şekilde yansıdığı zemindir. Fenomenoloji, "tümdengelim gibi kuramlarla ilerlemek yerine karşılaştırır, ayırım yapar, bağlar, ilişkiye sokar ve ögelere ayırır. Husserl, tüm bu etkinlikleri ilkelerin ilkesi olarak tanımladığı «saf görü»de temellendirir. Ona göre asli olarak verilen görü tüm bilginin kaynağıdır ve görülür şeyler kendilerini oldukları gibi kesinlik içinde verirler. Dolayısıyla metafizik gelenekte olduğu gibi gerçekliğe bol gelecek kavramlar giydirmek yerine şeylerin bize verildiği bilinç yaşantılarından soyutlama düzeyindeki öz araştırmasına gitmek gerekir. Fenomenoloji sadece duyulurun ötesini rasyonel olarak kuşatmayı değil, duygusal dünyanın kendisindeki rasyonel problemleri bulup çıkarmayı önerir. Fenomenolog, felsefi bir sistem idealinin peşinde değil, süregelen bir felsefe için sağır dilsiz deneyimin anlamının peşindedir"¹. Şimdi araştırmamızda temel dayanak olarak kullandığımız başlıca fenomenolojik kavramları kısaca açıklamak istiyoruz.

1 (Tübitak Ansiklopedi, n.d.) Erişim tarihi: 10.10.2025)

- ⊙ **Fenomen:** Fenomen, TDK tarafından genel ağ ortamında yayınlanan *Güncel Türkçe Sözlük*'te şöyle tanımlanmıştır: "Duyularla algılanabilen her şey; fenomen, numen karşıtı"². Fenomen, TDK tarafından genel ağ ortamında yayınlanan Felsefe Terimleri Sözlüğü'nde ise şöyle tanımlanmıştır: "(Kant'ta) 'Olabilir deneyin konusu' olan her şey görüngüdür. Duyularla bağlı insan usu yalnızca görüngüleri (phainomenon) bilebilir, onların arkasındaki kendinde şeyleri (noumenon) bilemez"³. Fenomenolojinin kurucusu olan düşünür, kavramı şöyle tanımlamıştır: "şeylerin bilince görüldüğü hâliyle kendisidir; fenomenoloji, bu görünüşlerin özünü kavramayı hedefler" (Husserl, 1970, s. 12).
- ⊙ **Fenomenoloji:** Husserl, fenomenolojiyi bilinçte görünen şeylerin (fenomenlerin) özünü anlamaya yönelik bir yöntem olarak tanımlamıştır: "Fenomenoloji, şeylerin kendilerine dönmeyi, yani bilinçte görüldükleri şekliyle fenomenleri incelemeyi amaçlar; bu, önyargılardan arınmış bir şekilde, şeylerin özünü doğrudan kavramaya yöneliktir" (Husserl, 1970, s. 12). Heidegger, fenomenolojiyi varlığın anlamını sorgulamak için bir araç olarak değerlendirmiştir: "Fenomenoloji, 'kendini kendinden gösteren' şeyleri, oldukları gibi açığa çıkarmayı hedefler; bu, varlığın ne olduğunu anlamak için bir yöntemdir" (Heidegger, 1962, s. 50). Fenomenoloji, akıl ve beden düalizminin bir eleştirisidir. Bu geleneğin temel başlangıç noktası, Maurice Merleau-Ponty'nin *Algının Fenomenolojisi* adlı çalışmasıdır. Merleau-Ponty, bu çalışmada gerçeklik algısının bedenimizin belirli konumundan nasıl oluştuğunu incelemiş ve böylece bilişin her zaman dünyanın bedenlenmiş bir algısı olduğunu göstermiştir. Merleau-Ponty, fenomenolojiyi bedensel algı ve dünya ile ilişkisi üzerinden tanımlamıştır: "Fenomenoloji, dünyanın bize görüldüğü hâliyle, yani öznel deneyimlerimiz aracılığıyla anlaşılmasını sağlamaya çalışır; bu, algının ve bedenin merkezi rolünü vurgular" (Merleau-Ponty, 2002, s. ix). Merleau-Ponty için, beden salt bir nesne değildir, beden yaşayan bir niteliğe sahiptir. Beden, dünyanın sayesinde var olduğu şeydir. Fenomenolojik araştırmalar beden, deneyim ve kimlik arasındaki yakın bağlantıların gösterilmesine öncülük etmiştir⁴. Alfred Schütz'e göre Fenomenoloji, "bireylerin deneyimlerini anlamaya çalışan felsefi bir yaklaşımdır ve toplumsal gerçekliğin nasıl inşa edildiğine dair önemli ip uçları sunmaktadır" (Schütz, 2017, s. 63).

3. İnceleme

Oruç Aruoba (1948-2020), felsefe ve şiir arasındaki köprüyü ustalıklarla kuran bir düşünür-şairdir. Eserlerinde Heidegger, Nietzsche ve Wittgenstein gibi filozofların etkisini görmek mümkündür. *Doğançay'ın Çınarları* (ilk basım 2004), Oruç Aruoba'ya ait, 63 sayfalık bir şiir kitabıdır. Şiirler, numaralandırılmış kısa mısralardan oluşturulmuştur. Şair, 1996'da tren penceresinden ilk kez gördüğü Sakarya Vadisi'ndeki Doğançay istasyonunun ikonik çınar ağaçlarını merkeze almıştır: "Doğançay'ın çınarlarını ilk kez 19 Haziran 1996'da gördüm -istasyondan yavaşlayarak geçen trenin içinden... Hemen kavradım; pek de anlamlandıramadan... Sonra -daha yazmadan- kurdum onları". Kitap, Oruç Aruoba'nın şiirlerinin yanı sıra Yıldırım Arıcı'nın fotoğraflarının eşlik ettiği bir deneme olarak da değerlendirilebilir. Şiirlerde, çınarlar soyut bir "öz" (essence, eidos) olarak değil, bedensel ve tarihsel bir "dünyada-olma" (being-in-the-world) bağlamında ele alınmıştır. Aruoba'nın şiirleri, "tabiat-tabiatüstü ikiliği"ni aşan bir "anlamlandırma gecikmesi" olarak yorumlanabilir.

2 (Türk Dil Kurumu, n.d.)

3 (Tübitak Ansiklopedi, n.d.)

4 (<https://ansiklopedi.tubitak.gov.tr/ansiklopedi/beden>, Erişim tarihi: 10.10.2025).



4.1. Söylem Seviyesinde Çözümleme

a) Aruoba'nın alışılmadık noktalama işaretlerinden yararlanması, farklı yazım biçimleri (durmağa, yazmağa) kullanması ve çeşitli dil sapmalarına başvurması, okuyucuda "yabancılaştırma" etkisi yaratmaktadır. Algıyı sarsan bu tarz, eleştirel bir mesafe oluşturmakta ve okuyucunun tabiatın ve varlığın özüne daha yakından bakmasına yol açmaktadır. Nitekim, Aruoba "her şeyiniz gölgeli" (Aruoba, 2020, s. 41) söylemi ile, modern insanın yüzeysel algısını eleştirmekte ve okuyucuyu tabiatın derin hakikatine yöneltmek istemektedir.

b) Aruoba, eleştirel üslubuyla bilinen bir şair ve düşünürdür. Şair, Doğançay'ın Çınarları'nda da çınarların ağzından insanlığın tabiatı karşı olan kayıtsızlığını eleştirmiştir:

"Sizin işleriniz yoz, kirli

Bilmezsiniz suyun çağladığı

Işığın bezip devrildiği yeri" (Aruoba, 2020, s. 11).

"Sizinse ufacak alevli

Bir mumunuz bile yok – bilmem ne demeli

Ki her şeyiniz gölgeli" (Aruoba, 2020, s. 41).

Bu mısralarda belirtildiği üzere, modern insan, tabiatın fenomenlerini (suyun çağlaması, ışığın devrilmesi) algılama yetisini kaybetmiştir. Şu hâlde şairin belirttiği gibi, insan tabiatla ilişkisini yeniden kurmalıdır. Çınarların dimdik ayakta durması (varoluşu), insanın tabiatın kopuşunun varoluşsal bir kayıp olduğuna gönderimde bulunmaktadır ve çınarlar, insanın tabiat üzerindeki tahakkümüne karşı hâlâ direnmektedir.

c) Aruoba, şiirinde çınar ağaçlarını antropomorfik bir şekilde konuşdurarak, onların gözünden insanlığı ve tabiatı sorgular. Bu durum, fenomenolojik açıdan insan-merkezci (*anthropocentric*) bakışın terk edilmesi ve tabiatın varoluşsal hakikatini ortaya çıkarma çabası olarak değerlendirilebilir. "Çınar" sembolü, Heidegger'in "varlık" (*being*) kavramına yakın bir kavrayışla, insanlığın geçici ve yüzeysel yaşamına karşı tabiatın kalıcılığını ve bilgeliğini simgeler:

"Toprağı sorun bize

Karanlığı, acıyı, hiçi

İsterseniz ölümü de

Hepsini – çekinmeyiz

Ya da kendinizi sorun

Kimiz biz, neyiz diye

Nereden geldik buraya

Niye buradayız, diye" (Aruoba, 2020, s. 15).

Bu mısralar, fenomenolojik sorgulamayı yansıtmaları bakımından önemlidir. Çınarlar, insanın varoluşsal sorularına cevap verebilecek bilgelikle donatılmıştır. Husserl'in yönelimsellik ilkesine göre, bilinç her zaman bir şeye yöneliktir (Husserl, 1970, s. 52). Çınar, insanın kendisine ve tabiata yönelmesi gerektiğini hatırlatan simgedir. Bu durum, Merleau-Ponty'nin algı fenomenolojisiyle de ilişkilendirilebilir; tabiat, insan bilinciyle karşılıklı etkileşim içindedir ve bu etkileşim, varlığın hakikatini açığa çıkarır (Merleau-Ponty, 1962, s. 67). "Toprağı sorun bize" ifadesi, tabiatın mitolojik bağlamda bilgelik kaynağı olarak değerlendirilebileceğini ima etmesi bakımından dikkate değer bir söylem olarak yorumlanabilir.

d) Aruoba'nın şiirinde zaman ve mekân, fenomenolojik deneyimin temel unsurları olarak kullanılmıştır. Doğançay İstasyonu'nun metruk hâli, modern insanın tabiatın kopuşunu ve zamanın hızlı ve önlenemez akışını simgeler. Çınar; bu geçiciliğe karşı sabit, köklü ve zaman üstü bir varoluşu temsil eder: "Sonra – daha yazmadan – kurdum onları. 14 Ocak 1997'de zamanları geldi: yazmağa başladım. 15 Mayıs'ta bir kez daha geçtim yanlarından – aralarından –: tam kurduğum gibiydiler. Yazılışları ise (Çiftahavuzlar / Yalıkavak / Karamürsel / Çiftahavuzlar) daha epey süreceğe benziyordu." (Aruoba, 2020, s. 63). Aruoba yukarıdaki ifadelerinde, çınarları ilk gördüğü anı, yazma sürecini ve bu deneyimin farklı mekânlarda nasıl evrildiğini betimlemiştir. Bu ifadeler, fenomenolojik yaşantının (*erlebnis*) zaman içinde katmanlaşmasını göstermesi bakımından dikkat çekicidir. Terk edilmiş istasyon, insanın çevresiyle ilişkisinin kesintiye uğratılmasını simgeler. Çınar ise, şarta ve zamana bağlı olmaksızın, varoluşun sürekliliğini temsil eder. Şair, söylemini tabiatın sürekliliği ile insan yaşamının geçiciliği arasındaki karşıtlıktan yararlanarak oluşturmuştur.

e) Heidegger, şiiri varlığın dilde açığa çıktığı bir alan olarak tanımlamıştır (Heidegger, 1971, s. 25). Aruoba da *Doğançay'ın Çınarları*'nda dili, fenomenolojik bir araç olarak kullanmıştır. Şair, bilincin tabiatla karşılaşma anını şöyle betimlemiştir:

"Görmüyor musunuz

Nasıl hem ölüm

Yüklüüz hem de

Taşıyoruz yaşamı" (Aruoba, 2020, s. 41).

Bu mısralar, fenomenolojik karşıtlığı (yaşam-ölüm, varlık-hiçlik) ve bu karşıtlıklar arasındaki metafizik gerilimi yansıtmaları bakımından önemlidir. Aruoba, bu ikiliği soyut felsefi tartışma zemininden tabiatın somut varoluşuna aktarmıştır. Çınar, insanın idrak edemediği hakikati dile getiren bir semboldür. "Ölüm yüklüüz" söylemi, tabiatın yaşam ve ölüm döngüsünü kucaklayan bütüncül bir varoluşu olduğunu ifade eder. Şair, insan bilincinin bu hakikati kavrayamadığını, belki de ihmal ettiğini ima etmiştir. Bu durum, Heidegger'in şiirin varlığın hakikatini açığa çıkarma işlevine işaret etmesi şeklinde yorumlanabilir (Heidegger, 1971, s. 27).



1.2. Fenomenolojinin Temel Kavramları Çerçevesinde Çözümleme

a) Fenomen: Fenomen, bilince “kendisi olarak” görünen şeydir; Husserl’e göre, “Fenomen, şeylerin bilince görüldüğü haliyle kendisidir; fenomenoloji, bu görünüşlerin özünü kavramayı hedefler” (Husserl, 1970, s. 12). Kitapta çınarların “ilk görünüşü”, tren penceresinden ani bir kavrayışla betimlenmiştir. Aşağıdaki mısralarda; çınarlar, “metruk” istasyonun sessiz tanıkları olarak fenomenleştirilmiştir. Dış dünyanın (duvarlar, trenler) baskısına rağmen “görünmezlikten görünürlüğe” geçişi simgeyen çınarlar, bilince “yerli yerinde” köklerle tezahür etmiş, böylelikle çınarların statik fenomenler olmadığı vurgulanmıştır:

“Köklerimiz yerliyende

Ama her yanımız kuşatılı

Sizin duvarlarınızla

Çevrili bütün yerlerimiz” (Aruoba, 2004, s. 7).

b) Yönelimsellik: Husserl’e göre, “Bilincin her zaman bir şeye yönelik olması... bilinç, bir şeyin bilincidir” (Husserl, 2001, s. 168). “Tüm bilincin temel özelliği olan yönelimsellik, özneyi kendi dışına çıkma olarak ortaya koyar ve onu tözsel bir var oluş olmaktan kurtarır. Bu anlamda özne, önce var olan sonra nesne ile ilişki kuran bir şey değildir, aksine her bilinç bir şeyin bilincidir. Yönelimsellik; algılamak, duymak, yargılamak düşünmek, kaygılanmak gibi tüm bilinç edinmelerinin ortak özelliğidir ve bilinç her edimde kasıtlı olarak bir şeye yönelir. Bu bağlamda Husserl’in temel sorusu, bilincin psişik ve fiziksel şeylerin anlamlarına nasıl yöneldiği onlara nasıl anlam verdiğidir. Çünkü dünyaya anlam verme, aynı zamanda dünyanın anlamını algılamaktır. Şeyin anlamının bilinç yaşantıları içinde nasıl kurulduğunu araştırmak aynı zamanda onun ufkunu anlamaktır”⁵. Kitapta, şairin trenden çınarlara “yönelimi”, özlemle doludur:

“Dizilmiş dururuz öyle

Koyu toprağa gömülüyüz

Oynar esintide dallarımız

Yapraklarımız döner güneşle” (Aruoba, 2004, s. 7).

Bu mısralarda; yönelimsellik, bedensel bir “dönüş”le betimlenmiştir. “Yaprakların güneşle dönmesi”, bilincin çınarlara “yönelmiş” hâlini simgeler. Aruoba, yönelimi pasif bir algıdan öte, aktif bir “kurgu”ya dönüştürmüştür. Bu ise, bilincin nesneye (çınar) yönelerek onu “anlamlandırma” sürecidir. Heideggerci yaklaşımla, bu yönelim “Dasein”in dünyaya açılmasıdır. Şair, tren içinden çınarlara yönelerek, kendi geçici varoluşunu çınarların kalıcı varoluşuna bağlamayı amaçlamıştır. Kitabın genelinde, fotoğraflarla metinlerin iç içeliği, yönelimselliği görsel-bilişsel bir seviyeye taşımıştır. Çınar, sadece “görülen” değil, aynı zamanda “yönelinen” bir özlem nesnesidir.

⁵ (<https://ansiklopedi.tubitak.gov.tr/ansiklopedi/beden>, Erişim tarihi: 10.10.2025)

- c) **Fenomenolojik İndirgeme:** Époque, doğal tutumun (dünyayı sorgusuz kabul) paranteze alınmasıdır; Husserl'e göre, "Fenomenolojik indirgeme, doğal tutumun önyargılarını paranteze alarak fenomenlerin özünü doğrudan görmeyi sağlar" (Husserl, 1982, s. 60). Ancak Husserl'e göre epokhe, gerçekliği reddetmek ondan mutlak biçimde şüphe duymak için değil, gerçekliğe yönelik belli bir dogmatik tavrı askıya almak için yapılır (Şan, 2025). Şair, *duvar, tren* gibi kültürel önyargıları askıya alarak, "saf ağaç-varlığı"na ulaşmayı amaçlamıştır. Şairin notlarındaki şu söylemde, époque belirgindir: "hiçbir tren uğramıyordu Doğançay'a artık... çınarlarsa, tam -yaz başı- doluluklarındaydılar-herşey anlamına uygundu, yani..." (Aruoba, 2004, s. 63). Şair, modern terk edilmişliği (trenlerin durmaması) paranteze almıştır; çınarların "doluluk"u, saf "fenomenal öz" olarak değerlendirilebilir. Aruoba'nın felsefi şiir tarzındaki söylemi (örneğin, *Sayıklamalar*'da da benzeri durum söz konusudur) tabiatı kültürel "duvarlardan" arındırma amacı sezilmektedir. Merleau-Ponty'nin algı fenomenolojisiyle bağdaştırıldığında, époque bedensel bir "varış"la tamamlanır: 1996'daki tren yolculuğundan 1997'deki ziyarete geçiş, önyargıları (uzaklık, hız) askıya alarak çınarların özünün açığa çıkarılması bakımından kayda değerdir. Aruoba, söz konusu indirgemeyi "gecikmeli anlamlandırma" olarak nitelmiştir: "Gecikir ya, her anlamlandırma, hep..." (Aruoba, 2004, s. 63).
- d) **Öz (essence):** Öz, fenomenin evrensel niteliğidir; Husserl'e göre, "Fenomenolojinin amacı, fenomenlerin özünü... sezgisel olarak kavramaktır" (Husserl, 1970, s. 14). Çınarların özü, eserde "kök-yerlilik" ve "doluluk" şeklinde kavranmıştır: "Koyu toprağa gömülüyüz" (Aruoba, 2020, s. 7). Ağaçlar, vadinin "değişmez" varlığı ve tanığı olarak trenlerin gelip geçiciliğine karşı koyar. Aruoba, özü statik değil, dinamik bir fenomen olarak düşünmüştür. Nitekim "yaprakların güneşle birlikte dönmesi", öz'ün zamansal sezgisini duyumsatır. "Buradayız binyıllar boyu" (s. 59) mısrası, kadim varoluşu simgelemesi bakımından dikkat çekicidir. Bu ve benzeri söylemler, Heidegger'in ontolojik öz kavramıyla örtüşür: Çınar, "varlık"ın (Sein) bir ifadesi olarak, şairin Dasein'ini yansıtır.
- e) **Dasein ve Dünyada-Oлма:** Heidegger'e göre, "Dasein, varlığın anlamını sorgulayan varlıktır... Dünyadaki varoluş, fenomenolojik analizin temelidir" (Heidegger, 1962, s. 78). Şairin Dasein'i ile çınarların "dünyada-olma"sı iç içe geçmiştir. "Dizilmiş dururuz öyle" (s. 7), mısrasında, insan ve ağaç arasında kurulan "ortak varlık alanı"na işaret edilmektedir. Çınar, "burada-olma"yı simgeler. "Biz, bizse buradayızdır/Gitmeyiz hiçbir yere, hiç" (s. 13). Buna rağmen metruk istasyon, ontolojik boşluğa işaret eder. Aruoba, bu boşluğu çınar ağacının tanıklığı ile gidermeye çalışmıştır.
- f) **Beden ve Algı:** Merleau-Ponty'ye göre, "Algı, bedenin dünyayla olan birincil ilişkisidir" (Merleau-Ponty, 2002, s. ix). Aruoba, trenin "yavaşlaması" ve "güneşin devrilmesi"yle bedensel algıya vurgu yapmıştır. Aruoba incelediğimiz şiirlerinde beden, "esintide dalların oynaması" olarak fenomenleştirilmiştir: "Oynar esintide dallarımız/Yapraklarımız döner güneşle" (s. 7). Bu ifadeler, Merleau-Ponty'nin Husserl'in savunduğu saf bilinci, soyut bilinci reddetmesini göstermesi bakımından ilgi çekicidir. Ona göre algı, bedensel bir "yönelim"dir. Eserde yer alan fotoğraflar, bu algıyı görsel bir "beden"e dönüştürmüş ve eser âdeta "fenomenolojik görme kitabı" niteliğini kazanmıştır.

g) Doğal Tutum (natural attitude): Husserl'e göre, "Doğal tutum, dünyanın varlığını sorgulamadan kabul ettiğimiz tavidir" (Husserl, 1982, s. 57). Eserde, tren yolculuğunun "doğal hızı", askıya alınmıştır; çınar, sorgulanmış bir fenomen hâline getirilmiştir. Öte yandan metruk istasyon, doğal tutumun çöküşünü simgelemektedir. Trenler "uğramaz" hâle gelince, yerleşik varsayım kökünden sarsılmıştır.

Sonuç

- ⊙ *Doğançay'ın Çınarları, insanın tabiatla, zamanla ve varlıkla ilişkisini sorgulayan poetik değeri yüksek* bir metindir. Aruoba'nın çınar ağaçlarının bilinci dolayımında yukarıda zikredilen fenomenolojinin temel kavramları ile uyumlu bir söylem geliştirdiği söylenebilir.
- ⊙ Aruoba'nın şiiri, okuyucuyu fenomenolojik bir deneyime davet eder. Okuyucu, çınarların bilgeliğe dolu sesine kulak verirken, kendi varoluşsal sorularıyla yüzleşmek zorunda kalır. Şiir, okuyucunun bilincini tabiatın özüne yöneltip fenomenolojik ifşayı (*aletheia*) sağlamayı hedefler. Örneğin, çınarların "kim neyiz, niye buradayız" sorusu, okuyucuyu kendi varoluşunu sorgulamaya iter (Aruoba, 2020, s. 15). Bu, Heidegger'in şiirin varlığın hakikatini açığa çıkardığı görüşüyle uyumludur.
- ⊙ Fenomonoloji alanında gerçekleşen eleştirel, bilişsel ve politik dönüşümler, fenomenolojik çözümlemenin yalnızca betimleyici bir yöntem veya pratikten ibaret olmadığını, bireysel ya da kolektif deneyimi yapılandırıcı somut koşulları ve varsayımları ortaya çıkaran bir eleştiri tarzı olduğunu da göstermektedir.

Aruoba, okuyucuya kendi bilincini ve dünyayla ilişkisini yeniden düşünmesi gerektiği mesajını vermiştir. Heidegger'in şiir ve varlık arasındaki bağı vurgulayan görüşleri, Aruoba'nın eserinde açıkça yankılanır. Çınarlar, varlığın sesi olarak, insanın unuttuğu hakikati hatırlatır. Tabiatla bağ kurmadan, varoluşun anlamı eksik kalır.

KAYNAKÇA

- Aruoba, O. (2020). Doğançay'ın çınarları. 5. Basım. Metis Yayınları.
- Heidegger, M. (1962). Being and Time. Harper & Row.
- Husserl, E. (1970). The crisis of european sciences and transcendental phenomenology. Northwestern University Press.
- Husserl, E. (1970). "The idea of phenomenology". (W. P. Alston & G. Nakhnikian, Çev.). The Hague.
- Husserl, E. (2020). Fenomenoloji üzerine beş ders (çev. Harun Tepe). Dördüncü baskı. Bilgesu Yay.
- Merleau-Ponty, M. (2014). Algılanan dünya (çev. Ömer Aygün). Dördüncü basım. Metis Yay.
- Merleau-Ponty, M. (2020). Algının fenomenolojisi. (çev. Emine Sarıkartal, Eylem Hacımuratoğlu). İkinci basım. İthaki Yay.
- Merleau-Ponty, M. (2023). Görünür ile görünmez (çev. Hanife Güven). Doğubatı Yay.
- Merleau-Ponty, M. (2024). Göz ve tin (çev. Ahmet Soysal). Beşinci basım. Metis Yay.
- Tübitak Ansiklopedi. (n.d.). <https://ansiklopedi.tubitak.gov.tr/ansiklopedi/beden>.
- Türk Dil Kurumu. (n.d.). Güncel Türkçe sözlük. <https://sozluk.gov.tr>
- Sartre, J.-P. (1956). Being and nothingness. (H. E. Barnes, Çev.). Philosophical Library.
- Schütz, A. (2018). Fenomenoloji ve toplumsal ilişkiler. (çev. Adnan Akan, Seyda Kesikoğlu). Heretik Yay.
- Zahavi, D. (2019). Fenomenoloji ilk temeller (çev. Seçim Bayazit). Ayrıntı Yay.
- <https://ansiklopedi.tubitak.gov.tr/ansiklopedi/beden>. (2025, 10 Ekim)
- <https://sozluk.gov.tr/>. (2025, 10 Ekim)
- Şan, E. (2025). (2025, 10 Ekim). Eleştirel Fenomenoloji Nedir? <https://corpusdergi.com/2024/elestirel-fenomenoloji-nedir/#:~:text=Ele%20f%20fenomenoloji%20yaln%C4%B1zca%20y%C3%B6nelimsellik%20ya%C5%9Fam,deneyimlere%20ili%C5%9Fkin%20detayl%C4%B1%20ara%C5%9F%C4%B1rmalar%20sunar>



XVII.ULUSLARARASI
DÜNYA DİLİ
TÜRKÇE
SEMPOZYUMU

Ensar **ALKAN***

Türkçe Öğretmenlerinin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Strateji ve Yöntem Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi**

Özet

Bu araştırma, 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programı'yla ortaokul Türkçe dersinde uygulanmaya başlanan strateji, yöntem ve teknik uygulamaları ile eğitim-öğretim sahasında, ciddi manada, kendine yeni yeni yer bulan Kademeli Sorumluluk Devri Modeli hakkında yapılan diğer araştırmalar ile birlikte söz konusu olan mefhumlar hakkında daha iyi verimlerin alınmasını sağlamak amacıyla; bilgi düzeyinde yer alan boşlukları doldurma kaygısıyla hazırlanmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yöntemine göre tasarlanan çalışmada, katılımcılar, Nevşehir ili merkez ilçede görev yapan ve 5. sınıflara ders veren Türkçe öğretmenleri içinden gönüllülük ilkesine göre belirlenmiştir. Araştırmada görüşme tekniğinden de yararlanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programı'nda yer alan bilişsel stratejilerden en çok ön bilgileri harekete geçirme, tahmin etme, soru sorma, planlama ve paylaşma stratejilerini; üstbilişsel stratejilerden ise en çok öz değerlendirme stratejisini kullandıkları tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin genel olarak kademeli sorumluluk devri modeli aşamalarını kullandıkları belirlenmiş, süreçte yaşadıkları sorunlar ve sürecin daha verimli geçmesi adına neler yapılacağına ilişkin görüşleri de tespit edilmiştir.



**ANAHTAR
KELİMELER**

Bilişsel strateji, Üstbilişsel strateji, Kademeli sorumluluk devri modeli, Türkiye yüzyılı maarif modeli.

* Araştırmacı, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Türkçe Eğitimi ABD, ensaralkan1907@gmail.com

** Bu çalışma, TÜBİTAK-2209-A üniversite öğrencileri araştırma projeleri desteği programı tarafından desteklenmiştir.



An Examination of Turkish Language Teachers' Views on the Strategies and Methods of the Turkish Century Education Model Applications

Abstract

This research, along with other research on the Gradual Responsibility Transfer Model, which has recently gained significant ground in our field of education, and the strategies, methods, and techniques implemented in middle school Turkish language courses within the 2024 Turkish Century Education Model Curriculum, was designed to fill gaps in knowledge and provide better insights into these concepts. Designed using a case study method, a qualitative research method, the study recruited participants from among fifth-grade Turkish language teachers working in the central district of Nevşehir on a voluntary basis. Interviews were also utilized in the research. The results of the research indicated that among the cognitive strategies included in the 2024 Turkish Century Education Model Curriculum, teachers most frequently used the strategies of activating prior knowledge, predicting, questioning, planning, and sharing. Among the metacognitive strategies, teachers most frequently used the strategy of self-assessment. Furthermore, it was determined that teachers generally used the stages of the Gradual Responsibility Transfer Model. Their experiences during the process and their opinions on what could be done to make the process more efficient were also identified.



KEYWORDS

Cognitive strategy, Metacognitive strategy, Gradual responsibility transfer model, Türkiye century education model.

1. Giriş

Günümüzde dünya, önü alınamaz bir gelişim ve değişim içindedir. Birey ve toplum olarak bu değişen ve gelişen kapitalist dünya düzenine ayak uydurmaktan ziyade onu kendi anlam-değer çerçevemize, kültürümüze, sabitelerimize ve medeniyetimize uygun hale getirip hayatımıza bu şekilde entegre etmemiz önem arz etmektedir. Bu entegrasyon sürecinde ise en büyük mesuliyet, eğitim sistemi bileşenlerimize düşüyor. Nesil yetiştirmekte ve şahsiyet oluşturmakta önemli bir yeri olan öğretmenler eğitim sisteminin başat bileşenlerindedir. Bir diğer önemli faktör ise eğitim ve öğretim programlarıdır. Öğretim programı, genellikle belli bilgi kategorilerinden oluşan ve bir kısım okullardan beceriye ve uygulamaya ağırlık tanıyan, bilgi ve becerinin eğitim programının amaçları doğrultusunda ve planlı bir biçimde kazandırılmasına yönelik programdır (Bilen, 1996). Erol ve Kavruk'a (2021) göre öğretim programları; hedef, içerik, yaklaşım ve yöntem bakımından uygulayıcısına yol gösteren standart araçlardır.



Her meydana gelen olgu ve/veya olay bir önceki olayı ve/veya olguyu değiştirmek veya geliştirmek üzere meydana gelir veya getirilir. Kaya ve Kayman'a (2021) göre değişen dünya sistemleriyle birlikte yeni ihtiyaçlar ortaya çıkar, bu ihtiyaçlar dahilinde yeni gereksinimler meydana gelir ve öğretim programları da bu minvalde değişim dönüşüm geçirir. Nitekim bütün öğretim programları gibi Türkçe öğretim programları da Osmanlı Devleti'nden ve özellikle de Cumhuriyet döneminden bu yana değişim dönüşüm geçirmiş ve hâlâ da geçirmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından son olarak yayınlanan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programı da bir önceki programların geliştirilmesiyle ve bu programlara -özellikle 2019 Öğretim Programı- çeşitli yenilikler eklenmesiyle oluşturulmuş bir programdır (Kaya ve Aydın, 2024). Bu program bütün ideolojilerin üstünde millî bir şahsiyetin oluşumuna katkı sağlamak ve millî bilince sahip şahsiyetlerden oluşan bir toplum oluşturabilmek adına ahlâklı erdemli; milleti ve insanlık için iyi, doğru, faydalı ve güzel olanı yapmayı ideal edinmiş bunun yanında eleştirel düşünen, problem çözen, karar veren, mesuliyet ve ülkü sahibi bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir. Bunun yanı sıra yalnızca medeniyete uyum sağlamakla yetinmeyip etkin olarak medeniyet kurucusu ve geliştiricisi -tabi ki de bunu anlam değer çerçevesi kapsamında yapan; madde-mana, akıl-duygu, nefis-viddan, insan-toplum, zaman-mekân dengesini gözeterek yapan- nesiller yetiştirmek ilkeleri arasındadır (MEB, 2024). TYMM'ye göre hazırlanan Türkçe Öğretim Programı'nda tüm bunların yanında yetişmekte olan nesillerin dünyayı anlamının temel aracı olan dili en yetkin biçimde kullanabilmelerini, Türkçenin zenginliklerine vâkıf olmalarını, dil aracılığıyla Türk kültürünü ve değerlerini en doğru biçimde kazanmalarını sağlamaktır (MEB, 2024). Türkçe öğretimi dört temel beceri olan; dinleme, konuşma, okuma ve yazma üzerine kurulmuştur. Ayrıca Türkçe öğretiminde bu becerilerin istendik düzeyde öğrenilmesi ve geliştirilmesi öncül amaçlardandır (Lüle Mert, 2014). Bu becerilerin doğru bir şekilde edinilmesi ve geliştirilmesi için Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda strateji ve yöntem uygulamalarına yer verilmiştir. Strateji (Fransızca *stratégie*), bir ulusun veya ulusların, barış ve savaşta benimsenen politikalara destek vermek amacıyla politik, ekonomik, psikolojik ve askeri güçleri bir arada kullanma bilimi ve sanatı (Mintzberg, 1989) olarak tanımlanmaktadır. Dil öğrenimi bağlamında ise strateji, Alyılmaz ve Şengül (2017) tarafından "bilginin daha kolay alınıp depolanmasını, geri getirilmesini sağlamak ve dil öğrenme sürecinde bilgi ediniminin yanı sıra etkili iletişim ve sosyal faktörleri de kullanmasını sağlamak için geliştirdiği özel yollar" olarak tanımlamıştır. Bu çalışmada strateji kavramı, bu tanımıyla ele alınmakta; dil öğrenimi ve bireyin dört temel beceriyi en etkili şekilde kullanması özelinde öğrenciye kazandırılması istenilen bilişsel ve üstbilişsel stratejiler üzerinde durulmaktadır. Sözü edilen öğretim programında yer verilen ve öğrencinin bağımsız olarak kullanılması istenilen bilişsel ve üstbilişsel stratejiler bulunmaktadır (2024). Elbette ortaokul öğrencisinden bu stratejileri doğrudan alıp kullanılması beklenemez. Bundan mütevellit söz konusu strateji ve yöntemler Kademeli Sorumluluk Aktarım Modeli esas alınarak öğrencilere öğretilmesi amaçlanmıştır. Modelin temeli Pearson ve Gallagher (1983) tarafından atılmıştır. Modelin gelişmesine katkı sağlayan Duke ve Pearson'e göre; Kademeli Sorumluluk Devri Modeli, öğretme sürecinin başta öğretmenin elinde olmasını ve daha sonra bu sürecin kademeli olarak öğrenciye devredilmesini sağlar. Başlangıçta öğretmen, modelleme ve açık öğretim yoluyla kontrolü elinde tutar. Daha sonra bu sorumluluk, etkileşimli öğretim sırasında hem öğretmen hem öğrenci tarafından paylaşılır. Son aşamada ise öğrenci, anlamayı kendi başına yönetebilir hâle gelir (2002). Fis-

her ve Frey (2008) ise modeli dört basamaktan oluşan bir süreç olarak açıklamıştır. Birinci aşamada; öğretmen kendisi, ilgili beceriyi yerine getirir ve bunu öğrencilerin dikkatli bir şekilde izlemesini, tasdik etmesini bekler. Yani bu aşamada öğretmen rol model olarak doğrudan bir öğretim süreci izler. Daha sonraki aşamada, öğrenciler öğretmenden gördükleriyle birlikte ilgili beceriyi uygulamaya koyulurlar. Öğretmen bu süreçte öğrencilere yardımcı olarak onlara yol gösterir. Üçüncü aşamada, öğrenci daha fazla sorumluluk alır neredeyse bilgi, beceriyi tek başına ve akran yardımıyla öğrenmeye çalışır. Fakat öğretmen geri planda kalmaz gerektiğinde yine yardımcı olur. Bu aşamada öğretmen diğer aşamalara nazaran daha pasif konumdadır. Dördüncü yani son aşamada ise artık bağımsız uygulama yapılır. Öğrenci öğrenildiği düşünülen bilgi beceriyi tek başına uygular. Aynı zamanda bu öğrencinin özerklik kazandığını gösterir mahiyettedir. Bu aşamada öğretmen süreci izler öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediğini kontrol eder (Fisher ve Frey, 2018).

Kademeli sorumluluk aktarım modeli eğitim sistemimiz için uygulanabilirliği olan ve önem arz eden bir tekniktir. Nitekim Türkiye Maarif Vakfı ve MEB Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı'nda (2020) birçok model ve yöntemin yanında kademeli sorumluluk devri modeli de bahsedilmiş ve benimsenmiştir (Demir, 2022). Ensar'a (2014) göre kademeli sorumluluk devri modeli yapılandırılmış öğretim ile birlikte daha iyi düzeyde öğrenim sağlayan bir modeldir. Bundan dolayı diyebiliriz ki kademeli sorumluluk devri modeli eğitim-öğretim sürecimize daha sistemli bir çizgide, yapılandırmacı yaklaşımla birlikte, 2005-2006 yılında girmiştir. Yapılandırmacı yaklaşım öğrenciyi merkeze alarak, öğrencinin düzeyine uygun öğrenme yöntem- teknikleriyle araştırmaya ve isteyerek öğrenmeye olanak sağlayan bir öğretme yaklaşımıdır (Karadağ, Deniz, Korkmaz, Deniz, 2008). Sural'a göre (2024) bu yaklaşım, öğrencilerin pasif bilgi alıcıları yerine, bilgiye aktif katılımcılar olarak dâhil olmalarını teşvik eder ve eğitim süreçlerini yeniden şekillendirir. Öğrencilerin bilgiyle etkileşime geçerek, kendi anlamlarını yaratmalarını sağlamak, onları daha bağımsız ve eleştirel düşünmeye yönlendirir. Bu anlamda, yapılandırmacı öğrenme, bireyin kendi öğrenme sürecinin kontrolünü ele alması anlamına gelir. Kademeli sorumluluk devri modeli de yukarıda aşamalarıyla birlikte belirttiğimiz üzere öğrenme sorumluluğunun öğrenme süreci sonunda öğrenciye devredilmesini içermektedir. Bundan dolayı yapılandırmacı yaklaşım ve KSDM birbirine uyumludur.

Alan yazına baktığımız zaman KSDM ile ilgili şu çalışmalarla karşılaşırız: Ensar (2014) tarafından yapılan çalışmada KSDM'in Türkçe dersinde yer alan beceri öğretimindeki önemini ve faydasını dile getirmiştir. Ayrıca Kademeli Sorumluluk Devri Modeli hakkında detaylıca bilgi sunmaktadır. Demir (2022) tarafında yapılan çalışma Türkçe öğretiminin, ana dili öğretiminden yabancı dil öğretimine; ikinci dil öğretiminden iki dillilere Türkçe öğretimine kadar çeşitlenerek ve bu çeşitliliği beslerken buradan da zenginleşerek gelişimini sürdüren bir disiplin olduğuna değinilmiş söz konusu olan model Türkçe öğretimi kapsamında ele alınıp açıklanmıştır. Kayman ve Elkatmış (2025) ise yaptığı çalışmada Türkçe Öğretim Programı'nda yer alan KSDM'in uygulanabilirliğine ilişkin Türkçe öğretmenlerinin görüşlerini ve önerilerini ortaya koymaya çalışmaktadır. Kaya ve Aydın'ın (2024) 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı ile 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın karşılaştırmasını yaptıkları çalışmalarında "2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Yer Alan Yenilikler" başlığı altında kademeli sorumluluk devri modelinden açıklamalı olarak bahsedilmiştir.

Bu araştırma, 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programı'yla ortaokul Türkçe dersinde uygulanmaya başlanan strateji, yöntem ve teknik uygulamaları ile eğitim-öğretim sahamızda, ciddi manada, kendine yeni yeni yer bulan Kademeli Sorumluluk Devri Modeli hakkında yapılan diğer araştırmalar ile birlikte söz konusu olan mefhumlar hakkında daha iyi verimlerin alınmasını sağlamak amacıyla; bilgi düzeyinde yer alan boşlukları doldurma kaygısıyla hazırlanmıştır. Ayrıca bu araştırma eğitim bileşenlerimizin en önemli ve başat rolünü üstlenen öğretmenlerimizin söz konusu olan konuyla ilgili fikirlerini, var ise eleştirilerini ve uygulamada yaşadıkları zorlukları ortaya koymak; gerektiği yerde öğretmenlerimize yardımcı olmak amacıyla hazırlanmıştır.

2. Araştırma Yöntemi

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yöntemine göre tasarlanmıştır. Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda izlendiği araştırma türüdür (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 39). Nitel araştırmada çoğunlukla üç tür veri toplanır. Bunlar; çevreyle ilgili, süreçle ilgili ve algılara ilişkin verilerdir. Algılara ilişkin veriler, araştırma grubuna dâhil olan bireylerin süreç hakkında düşündüklerine ilişkindir (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 40). Nitel araştırmada en yaygın olarak kullanılan veri toplama yöntemi görüşmedir. Bu araştırmada da Türkçe öğretmenlerinin Türkiye yüzyılı maarif modeli strateji ve yöntem uygulamalarına ilişkin görüşleri incelenmiştir. Bunun için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

2.1. Katılımcılar

Katılımcılar, Nevşehir ili merkez ilçede görev yapan ve 5. sınıflara derse giren Türkçe öğretmenleri içinden gönüllülük ilkesine göre belirlenmiştir. Yapılan ön araştırma sonrasında toplamda 100'den fazla Türkçe öğretmeni olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aşağıda açıklanan sebeplerden dolayı katılımcıların aşağıdaki özelliklerde olmasına dikkat edilmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı, 2024 yılında yayımlanmış olduğu Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Türkçe Öğretim Programının uygulanması 5. sınıflarda başlamıştır. 2024 Ekim ayı itibariyle "Dil Eğitiminde Kullanılacak Strateji, Yöntem ve Tekniklere Yönelik Uygulama Esasları"nın 5. sınıflarda uygulanması ile Türkçe öğretmenlerinin bu konuya ilişkin tecrübe ve algılarının da geliştiği düşünülmektedir. Bu sebeple 5. Sınıflara ders veren Türkçe öğretmenleri içinden katılımcılar belirlenmiştir.

2.2. Verilerin Toplanması

Araştırmada "katılımcıların tutumlarını, inançlarını ve deneyimlerini keşfetmenin iyi bir yolu" olarak kabul edilen görüşme tekniğinden de yararlanılmıştır (Talmy ve Richards, 2011, s. 2). Görüşmeler yarı yapılandırılmış tarzda yapılmış olup görüşme sorularının temel olarak Türkçe öğretmenlerinin Türkiye yüzyılı maarif modeli strateji ve yöntem uygulamalarına ilişkin tecrübeleri, algıları ve bu süreçteki yansımalarına dair görüşleri gibi çeşitli konuları detaylandırması amaçlanmıştır. Görüşmeler, Nevşehir ili merkez ilçede bulunan görüşme yapmaya gönüllü olacak 5. sınıflara derse girenler arasından seçilmiş 11 Türkçe öğretmeni ile bireysel olarak yapılmış olup görüşmelerde veriler yazılı olarak toplanmıştır. Görüşmeler yapılmadan önce ilgili literatür taranmış ve danışman hoca ile görüşmeler yapılmış ve görüşmecinin nasıl davranması gerektiği hakkında detaylı bilgiler edinilmiştir (örn. etik unsurlar, tarafsız sorular, daha detaylı cevap alınması için artçı sorular, vb.).

3. Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, Millî Eğitim Bakanlığında görev yapan ve ortaokul 5.sınıf düzeyinin dersine giren Türkçe öğretmenlerinin Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinde yer alan Strateji, Yöntem ve Teknik Uygulamalarına ve Kademeli Sorumluluk Devri Modeline ilişkin görüşleri kodları ile birlikte öğretmen görüşlerinden örnekler verilerek sunulmuştur.

3.1. Türkçe Öğretmenlerinin Dinleme/izleme ve Okuma Becerilerine İlişkin Bilişsel Stratejiler Hakkındaki Görüşlerine Ait Bulgular

Öğretmenlerin dinleme/izleme ve okuma becerilerine yönelik bilişsel stratejileri kullarımları çeşitlilik arz eder. Öğretmenlerden; 10'u ön bilgileri harekete geçirme ve kullanma, 10'u tahmin etme, 6'sı görselleştirme, 8'i çıkarım yapma, 10'u soru sorma, 7'si bilgileri organize etme, 6'sı metin yapılarını analiz etme ve 9'u özetleme stratejilerini kullandığı tespit edilmiştir.

Ön bilgileri harekete geçirme ve kullanma stratejisini, örnek verme, soru sorma, başlık ve görsellerden yararlanma vb. tekniklerle kullanan bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

“

K4: Metni okumadan önce, metnin içeriğini sezdirecek hazırlık soruları sorarak bu tekniği kullanıyorum. Oyun konulu bir metne oynadıkları sokak oyunlarının adlarını söylemelerini isteyerek başlamak gibi.

”

Tahmin etme stratejisini görsel ve başlıktan yararlanarak tahmin ettirme, metni keserek tahmin ettirme, sezdirme gibi yöntemlerden yararlanarak öğretmeye çalışan bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

“

K8: Metni okurken merak uyandıran bir bölümde duraklayarak sonrasında olacak olayları tahmin etmelerini istiyorum. (Olaya dayalı metinlerde)

”

Öğretmenlerin görselleştirme stratejisini; resim ve çizim yapma, afiş ve broşür hazırlama gibi etkinliklerle öğretmeye yöneldiğini görüyoruz. Ayrıca bir öğretmenin de yazma çalışmalarında bu stratejiyi kullandığı tespit etmiştir. Bazı öğretmenlerin görüşleri şöyledir:

“

K7: Metinlerdeki yazma etkinliklerinde yazdıkları metni görselleştirmelerini istiyoruz. Bazı etkinliklerde ise afiş, broşür hazırlamaları isteniyor, buralarda da görselleri kendilerinin hazırlamasını isteyerek tamamen kendine ait çalışmalar ortaya çıkarmasını sağlamaya çalışıyoruz.

”

Çıkarım yapma stratejisini; beyin fırtınası yapma, yorum yaptırma, metnin ana düşüncesini ve yardımcı düşünceleri belirleme gibi teknik ve amaçlarla birlikte kullanan bazı öğretmenlerin görüşleri şöyledir:

“

K5: Konuyla ilgili çıkarımlar beyin fırtınası ile ortaya çıkarılır.

”

Soru sorma stratejisinin öğretiminde; konuya veya metne ilişkin sorular sorma, karşılıklı soru hazırlama ve öğrencinin soru hazırlaması gibi yollara da başvuran bazı öğretmenlerin görüşleri şöyledir:

“

K8: Dersimizde en çok kullandığımız bilişsel stratejilerdendir. Karşılıklı soru-cevap şeklinde bireysel ve grupça çalışmalar yapıyoruz.

”

Bilgileri organize etme stratejisini; sınıflandırma, tablo yapma, kavram haritası yapma, grafik ve görsel okuma yapma vb. yöntemlerle birlikte öğretme yoluna giden bazı öğretmenlerin görüşleri şöyledir:

“

K5: Öğrenilen bilgiler değerlendirilip kavram haritası oluşturulur. “Ne öğrendim?” üzerine konuşulur.

”

Metin yapılarını analiz etme stratejisini; soru sorarak analiz etme, hikâye haritası oluşturma, giriş, gelişme ve sonuç bölümlerini tespit etme gibi yöntemlerle kullanan bazı öğretmenlerin görüşleri şöyledir:

“

K4: Olaya dayalı metinlerde kişi, zaman, yer, olay örgüsü, anlatıcı, konu, ana düşünce unsurlarını belirlemeye yönelik çalışma yapıyoruz.

”

Özetleme stratejisini; metni veya kitabı özetleme, sözlü veya yazılı anlatım yapma vb. yöntemlerle öğretme yoluna giden bazı öğretmenlerin görüşleri şöyledir:

“

K4: Metni okuduktan sonra sözlü ya da yazılı olarak akılda kalan olay ya da düşüncelerin anlatılmasını istiyoruz.

”

3.2. Türkçe Öğretmenlerinin Yazma Becerilerine İlişkin Bilişsel Stratejiler Hakkındaki Görüşlerine Ait Bulgular

Öğretmenlerin yazma becerisine yönelik bilişsel stratejileri kullanımları çeşitlilik arz eder. Öğretmenlerden; 11'i planlama, 10'u metin oluşturma, 10'u gözden geçirme (değerlendirme ve düzenleme), 11'i paylaşma stratejilerini kullandığı tespit edilmiştir.

Planlama stratejisini; giriş, gelişme, sonuç bölümlerini ve başlık belirleme, konuyu ve ana düşüncüyü belirleme var olan konu üzerinde yazma planı hazırlama gibi yöntemlerle kullanma ve öğretme yoluna giden bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

“

K10: Yazacağı metnin türünü belirler. Arkasından konuyu belirler. Metnin giriş, gelişme, sonuç basamaklarını belirler.

”

Metin oluşturma stratejisini; bireysel veya grupça taslak oluşturma, anahtar kelimelerle taslak oluşturma, giriş, gelişme, sonuç bölümlerine dikkat ederek taslak oluşturma gibi yöntemlerle birlikte kullanan bazı öğretmenlerin görüşleri şöyledir:

“

K8: Plan dahilinde taslak metni öğrenci kendisi ya da grup ile yazar. Metnin bölümlerine dikkat edilerek taslak oluşturulur.

”

Gözden geçirme (değerlendirme ve düzenleme) stratejisini; yazım ve noktalamaya dikkat etme, bölüm ve cümle değerlendirme, eksikleri tamamlama gibi yöntemlerle öğretmeye çalışan bazı öğretmenlerimizin görüşleri şöyledir:

“

K2: Öğrencilerin yazdıklarını okuduktan sonra yazım kuralları ve noktalamaya dikkat etmişler mi ona bakıyorum. “Cümleleriniz anlaşılır mı?”, “Yazınızda gereksiz tekrarlar yapmış mısınız?” gibi sorularla metni gözden geçirmelerini sağlıyorum.

”

Paylaşma stratejisini; sınıfta paylaşma, dijital ortamlarda ve panoda paylaşma gibi yöntemlerle öğretme yoluna giden bazı öğretmenlerin görüşleri şöyledir:

“

K1: Sınıf içerisinde paylaşma genel olarak sınıf panosuna asma şeklinde olmaktadır. Ayrıca metnin içeriğine göre öğrencilerimi farklı ortamlarda(dijital ortam vs.) da paylaşabileceği yönünde teşvik ederim.

”

3.3. Türkçe Öğretmenlerinin Üstbilişsel Stratejiler Hakkındaki Görüşlerine Ait Bulgular

Öğretmenlerden; 3'ü üstbilişsel izleme, 4'ü üstbilişsel kontrol stratejilerinden olan bilişsel strateji seçimi, 9'u öz değerlendirme stratejilerini kullandığı tespit edilmiştir.

Üstbilişsel stratejilerden olan üstbilişsel izleme stratejisini; çalışma kağıtları ve tutum ölçeklerini kullanma öğretmenin soru sorması veya öğrencinin kendisine yönelik soru sorması gibi yöntemlerle kullanan bazı öğretmenlerin görüşleri şöyledir:

“*K2: “Şu an okuduğunuzu anladınız mı?” veya “Kafanızı karıştıran bir yer var mı?” “Anlamını bilmediğiniz sözcükler var mı? Sorularını yönelterek anlamlarını sürekli kontrol etmelerini sağlıyorum.*”

Üstbilişsel stratejilerden olan üstbilişsel kontrol stratejisi ikiye ayrılır. Bunlardan bilişsel strateji seçimini not aldırma, grup seviyesine uygun strateji belirleme gibi metotları kullanan bazı öğretmenlerin görüşleri şöyledir:

“*K8: Bilişsel strateji seçimini öğrenci grubunun seviyesine göre yapıyoruz*”

Üst bilişsel kontrol stratejisinden olan öz değerlendirme stratejisini; sözlü değerlendirme yapma, soru sorarak değerlendirme yapma, eksikleri belirleme, konuşma ve ölçek kullanma gibi metotlarla kullanan bazı öğretmenlerin görüşleri şöyledir:

“*K2: Kendi öğrenme stratejilerini gözden geçirmelerini istiyorum. “Eksik kaldığım yerler nereler?” “Başarılı olduğum noktalar hangileri?” gibi soruları sorarak kendilerini değerlendirmelerini sağlıyorum.*”

3.4. Türkçe Öğretmenlerinin Kademeli Sorumluluk Devri Modelini Uygulama Aşamalarına İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular

Öğretmenlerin Kademeli Sorumluluk Devri Modelini Uygulama Aşamaları ile ilgili görüşlerine baktığımız zaman öğretmenlerden 9'u aşamaları tamamen uyguladığını bunun yanında 1 öğretmenin bu aşamalarda yöntem belirlemeyi öğrenciye bıraktığını 1 öğretmenin de bu aşamada dönüt verme metodunu uyguladığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerden bazılarının görüşleri şöyledir:

“

K2: Öncelikle konuyu modelleyip öğrencilerime örnek uygulamalar yapıyorum. Onları yönlendirerek birlikte uygulamaya geçiyoruz. Öğrencilerin kendi başlarına denemelerine fırsat veriyor, gerektiğinde rehberlik ediyorum. Öğrencilerin tamamen bağımsız şekilde süreci yürütmesini sağlıyorum.

”

3.5. Türkçe Öğretmenlerinin Strateji ve Yöntem Öğretiminde Kademeli Sorumluluk Devri Modelinin Öğretim Sürecine Olan Katkılarına İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular

Öğretmenlerin, Kademeli Sorumluluk Devri Modelinin strateji ve yöntem öğretimi sürecine katkıları hakkında görüşlerine baktığımız zaman öğretmenlerden; 4'ü verimli ve daha kalıcı öğrenme sağlaması, 4'ü aktif öğrenme sağlaması, 3'ü özgüven ve sorumluluk duygularını artırmaya yaraması ve 1'i de öğrenmeyi gözlemlemeyi sağlaması yönünden sürece katkı sağladığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerden bazılarının görüşleri şöyledir:

“

K4: Çocukların süreç içinde yaparak yaşayarak öğrenmelerini sağlıyor. Bilgi ve beceri kazanırken özgüvenleri de gelişiyor.

”

3.6. Türkçe Öğretmenlerinin Strateji ve Yöntem Öğretiminde Kademeli Sorumluluk Devri Modelinin Uygulanmasında Karşılaştıkları Güçlüklere İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular

Öğretmenlerin Kademeli Sorumluluk Devri Modelinin uygulanma aşamasında karşılaştıkları güçlükler genellikle zaman problemi yaşamaları, öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyelerindeki farklılık, kalabalık sınıflar ve geleneksel tekniklerin alışlagelmesi gibi mefhumlar olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerden 9'u zaman probleminde, 4'ü öğrencilerin hazırbulunuşluklarındaki farklılıktan, 2'si kalabalık sınıf mevcutlarında, 1'i ise geleneksel tekniklerin alışlagelmesi gibi faktörlerden dolayı güçlük çektiklerini dile getirmişlerdir. Öğretmenlerden bazılarının görüşleri şöyledir:

“

K2: Öğrencinin hazırbulunuşlukları farklı olması sürecin aynı hızda ilerlemesine engel oluyor. Bazı öğrencilerin bağımsız çalışmada zorlanabiliyor. Zaman yönetimi sınıfın kalabalık olması uygulamayı zorlaştırıyor

”

3.7. Türkçe Öğretmenlerinin Strateji ve Yöntem Öğretiminde Kademeli Sorumluluk Devri Modelinden Daha Fazla Verim Elde Etmeye İlişkin Öğretmenlerin Önerilerine Ait Bulgular

Öğretmenlerin, strateji ve yöntem öğretiminde Kademeli Sorumluluk Devri Modelinden daha fazla verim almak için etkinliklerin azaltılması, sürenin iyi ayarlanması, iyi plan yapılması, aktif katılımın sağlanması, farklı yöntem ve araçlardan yararlanma, sınıf seviyesine göre etkinlik hazırlama, uygun materyal seçimi, ön bilgi verme, sınıf mevcudunun düşürülmesi, farklı türde kitapların okunması ve öğrencilerin kültürel birikimini artırmaya odaklı kitap okuma etkinliklerinin yapılması gibi öneriler de buldukları tespit edilmiştir.

“

K1: Ders kitabında çok fazla olan etkinliklerin azaltılarak KDSM ye daha fazla zaman ayrılması verimliliği artırabilir.

”

4. Sonuç

Bu çalışmada, 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Türkçe öğretim programında yer alan strateji ve yöntem uygulamalarına ve strateji ve yöntem öğretiminde kullanılan kademeli sorumluluk devri modeline ilişkin Türkçe öğretmenlerinin söz konusu mefhumlara karşı algılarının ve tutumlarının, süreç içerisinde nasıl ve ne gibi sorunlar yaşandığının ve bu uygulamalara ilişkin ne gibi avantajlı durumlar yaşadıklarına yönelik görüşleri alınmıştır. Bu konuya ilişkin Ensar (2014), tarafından yapılan çalışmada kademeli sorumluluk devri modelinin Türkçe dersinde yer alan beceri öğretiminde önemini ve faydasını dile getirmiştir. Ayrıca söz konusu modelle ilgili ayrıntılı bilgiye yer vermiştir. Demir (2022), tarafından yapılan çalışmada Türkçe öğretiminin ana dili öğretiminden yabancı dil öğretimine; ikinci dil öğretiminden iki dillilere Türkçe öğretimine kadar çeşitlenerek ve bu çeşitliliği beslerken buradan da zenginleşerek gelişimini sürdüren bir disiplin olduğuna değinilmiş söz konusu olan model, bu minvalde Türkçe öğretimi kapsamında ele alınıp açıklanmıştır. Kaya ve Aydın'ın (2024), 2019 Türkçe Dersi Programı ile 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın karşılaştırmasını yaptıkları çalışmada "2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Yer Alan Yenilikler" başlığı altında modelden bahsedilmiştir. Kayman ve Elkatmış (2025) ise yaptığı çalışmada söz konusu modelin uygulanabilirliğine ilişkin Türkçe öğretmenlerinin görüşlerini ve önerilerini ortaya koymuştur.

Elde edilen sonuçlar göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli strateji ve yöntem uygulamalarında en çok bilişsel stratejileri kullandıklarını; dinleme/izleme ve okuma alanında bilişsel stratejilerden en çok ön bilgileri harekete geçirme, tahmin etme, soru sorma stratejilerini; yazma alanında ise planlama ve paylaşma stratejilerini; üstbilişsel stratejilerden ise en çok öz değerlendirme stratejisini kullandıkları görülmüştür.

Öğretmenler, kademeli sorumluluk devri modelinin aşamalarını kullandıklarını; kademeli sorumluluk modelinin öğretim sürecine aktif öğrenme, verimli ve kalıcı öğrenme, öğrenme sürecini gözlemleme, özgüven ve sorumluluk duygularını artırma gibi katkılar sunduğunu belirtmişlerdir. Ancak öğretmenler modelin uygulanmasında kalabalık sınıflardan, zaman sınırlılığından ve geleneksel yöntemlere olan alışkanlıklardan kaynaklanan sorunlar yaşandığını bildirmişlerdir. Bu sebeple öğretmenler süreçten daha fazla verim almak için etkinliklerin azaltılması, sürenin iyi planlanması, sınıf mevcudlarının düşürülmesi gibi önerilerde bulunmuşlardır.

KAYNAKÇA

- Alyılmaz, S. & Şengül, K. (2017). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil öğrenme stratejileri* (ss. 85-86). Kesit Yayınları.
- Bilen, M. (1996). *Plandan uygulamaya öğretim*. Aydan Web Tesisleri.
- Demir, T. (2022). *Türkçe öğretimi için etkileşimsel bir yöntem: kademeli sorumluluk aktarım modeli*. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi (MSKU Journal of Education), 9(1), 50-60. DOI: 10.21666/muefd.1025897
- Duke, N.K., & Pearson, P.D. (2002). Effective practices for developing reading comprehension. In A. Farstrup & J. Samuels (Eds.), *What research has to say about reading instruction*. (3rd ed., pp. 205-242).
- Ensar, F. (2014). Skill education in Turkish language teaching: Gradual Release of Responsibility Model. *International online journal of educational sciences* 6(1), 231-242).
- Erol, T. ve Kavruk, H. (2021). Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre sınıflandırılması. *Ana dili eğitimi dergisi*, 9(4), 1421-1442.
- Karabulut, A.; Tunagür, M. (2021). Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki kazanımların Webb'in Bilgi Derinliği Seviyelerine göre analizi. *RumeliDE dil ve edebiyat araştırmaları dergisi*, (23), 15-29. DOI: 10.29000/rumelide.948285.
- Karadağ, E., Deniz, S., Korkmaz, T., Deniz, G., (2008). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı: sınıf öğretmenleri görüşleri kapsamında bir araştırma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (2), (ss. 383-402).
- Kaya, M. ve Aydın, E. (2024). 2019 Türkçe dersi öğretim programı ile 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın karşılaştırılması. *Harran maarif dergisi*, 9 (1), 108-146. doi: 10.22596/hej.1482003.
- Kaya, M. ve Kayman, F. (2021). Türkçe dersi öğretim programlarının halk bilimi unsurları açısından değerlendirilmesi. (Ed. M. Öztürk ve İ. Polat). *Yılmaz Önay armağan kitabı* içinde (s. 367-384). Kitabevi Yayınları.
- Kayman, F. ve Elkatmış, V. (2025). Türkçe öğretmenlerinin Kademeli Sorumluluk Devri Modeli'nin uygulanabilirliğine ilişkin görüş ve önerileri. *Ana dili eğitimi dergisi*, 13(3), 724-743.
- Lüle Mert, E. (2014) Türkçenin eğitimi ve öğretiminde dört temel dil becerisinin geliştirilmesi sürecinde kullanılacak etkinlik örnekleri. *Ana dili eğitimi dergisi*, 2(1), 23-48.
- Mintzberg, H. (1989). *Mintzberg on management: inside our strange world of organizations*. Free Press.
- Pearson, P. D., & Gallagher, M. C. (1983). The instruction of reading comprehension. *Contemporary educational psychology*, 8, 317-344.
- Süral, S. (2024). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının eğitim programları üzerindeki etkileri. *Ulusal eğitim akademisi dergisi (UEAD)*, 8(2), 174-181.

XVII.ULUSLARARASI
DÜNYA DİLİ
TÜRKÇE
SEMPOZYUMU

Erdal **DEMİR***, Şerife **AKPINAR****

**Eflatun Cem Güney'in "Masallar"ının Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde
Kültür Unsurları Bakımından Değerlendirilmesi: 'Zümrüdüanka' Örneği**

Özet

Yabancı dil öğretimi, dilin yalnızca gramer kuralları ve sözcük bilgisiyle sınırlı kalmadan hedef dili taşıyan kültür unsurlarını da kapsamalıdır. Birbirinin besleyicisi olan dil ve kültürün öğretiminde seçilecek materyallerin bu iki unsuru barındıracak nitelikte olması beklenir. Bu materyallerden birinin de masallar olabileceği düşünülmektedir. Masallar; tekerleme yapısıyla çevrelenen, benzetmeler, mecazlar ve deyimlerle zenginleştirilmiş kendine özgü anlatı biçimleriyle dikkat çeken edebî ürünlerdir. Bu anlatılar edebî bir tür olmanın ötesinde, kültürel aktarımda önemli rol oynayan metinlerdir. Masallar, olağanüstü ve hayalî öğeler aracılığıyla zaman ve mekândan bağımsız bir kurguda toplumların sosyokültürel yapısını yansıtmakta ve bireylere bu yapıyı sezdirerek aktarmaktadır. Söz konusu yönüyle masallar; sosyal, kültürel, psikolojik ve antropolojik çözümlenmelere de imkân tanımaktadır. Özellikle çocukların kültürel kimliklerinin oluşumunda önemli bir rol oynayan masallar; aynı zamanda sosyal, bilişsel ve ahlaki gelişimi de desteklemektedir. Bir çocuğun masallar aracılığıyla unutulmuş meslekler, geleneksel sanatlar, yöresel yemekler ya da oyunlar hakkında bilgi edinmesi mümkündür. Bu bağlamda, masalların eğitimde, özellikle de Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde bir araç olarak kullanılabilmesi, içerdikleri kültürel unsurların bilinçli biçimde analiz edilmesini ve tasnif edilmesini gerekli kılmaktadır. Bu bildiride, Eflatun Cem Güney tarafından derlenerek Türk edebiyatına kazandırılan "Masallar" adlı eserden hareketle, masalların içerdiği kültür unsurları ele alınmıştır. Çalışmada "Zümrüdüanka" masalı diğer masallara göre olay örgüsü ve söz varlığı bakımından zengin görülerek seçilmiştir. Söz konusu masalda yer alan unsurlar, CEFR-Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Metni'nde belirtilen "Sosyokültürel Bilgi" başlığı temel alınarak incelenmiş; elde edilen veriler oluşturulan tabloya işlenerek birkaç tanesi yorumlanmıştır. Kitaptaki masalların tamamı ise tarafımızdan tez olarak hazırlanmaktadır. Bu çalışma ile kültür temelli dil eğitiminin önemli araçları arasında görülen masalların kültür aktarımını destekleyen nitelikli materyaller olarak değerlendirilmesine katkı sağlaması amaçlanmıştır.



**ANAHTAR
KELİMELER**

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, Kültür unsurları, Masal, Eflatun Cem Güney, Zümrüdüanka.

* Öğretmen, MEB, erdemir7042@gmail.com

** Prof. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, sarpinar@erbakan.edu.tr



An Evaluation of Eflatun Cem Güney's "Fairy Tales" in Terms of Cultural Elements in Teaching Turkish as a Foreign Language: The Example of 'Zümrüdüanka'

Abstract

Foreign language teaching should not be just limited to grammar and vocabulary but should also encompass the cultural elements that inform the target language. Materials selected for teaching language and culture, which nourish each other, are expected to incorporate these two elements. Fairy tales are considered one of these materials. Fairy tales are literary works that stand out with their unique narrative forms, framed by a nursery rhyme structure and enriched with similes, metaphors, and idioms. Beyond being a literary genre, these narratives are texts that play a significant role in cultural transmission. Through extraordinary and imaginative elements, fairy tales reflect the sociocultural structure of societies in a timeless and space-independent narrative, conveying this structure to individuals through a sense of the meaning. In this respect, fairy tales also facilitate social, cultural, psychological, and anthropological analyses. Fairy tales, which play a significant role in the formation of children's cultural identities, also support social, cognitive, and moral development. Through fairy tales, a child can learn about forgotten professions, traditional arts, local cuisine, or games. In this context, the use of fairy tales as a tool in education, especially in teaching Turkish as a foreign language, requires a conscious analysis and classification of the cultural elements they contain. In this study, the cultural elements contained in fairy tales, drawing on the work "Tales," compiled by Eflatun Cem Güney and introduced to Turkish literature are analyzed. The tale "Zümrüdüanka" was selected for its richness in plot and vocabulary compared to other fairy tales. The elements in this tale were examined based on the heading "Sociocultural Knowledge" in the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). The data obtained were entered into a table, and several were interpreted. All of the fairy tales in the book are being prepared by us as a thesis. This study aims to contribute to the evaluation of fairy tales, considered important tools in culture-based language education, as qualified materials that support cultural transmission.



KEYWORDS

Teaching Turkish as a foreign language, Cultural elements, Fairy tale, Eflatun Cem Güney, Zümrüdüanka.



1. Giriş

Dil, insanoğlunun en temel iletişim aracı olmasının ötesinde kültürün taşıyıcısı ve aktarıcısıdır. Her toplum, kendi kültürel değerlerini, dünya görüşünü ve yaşam biçimini dil aracılığıyla biçimlendirir ve gelecek kuşaklara aktarır (Aksan, 2009). Dolayısıyla dil ile kültür arasındaki ilişki, yalnızca iletişimsel değil aynı zamanda sosyolojik, antropolojik ve psikolojik bir boyuta sahiptir.

Her dil, içinde geliştiği kültürün bir aynasıdır. Dil düşünceleri yansıttığı gibi onları şekillendirir de. İnançlar, değerler, gelenekler vs. dile yansır ve sonraki nesle aktarılır. İşte toplumun yaşam biçimini belirleyen tüm değerler, inançlar, davranış kalıpları, gelenek-görenekler ve maddi-manevi ürünler de kültürü oluşturur. Toplumun sahip olduğu dil, atasözleri, deyimler, din, sanat, edebiyat, görgü kuralları, kıyafet, gelenekler, toplumsal normlar, değerler, yemek, müzik, halk edebiyatı ürünleri, ahlak gibi normlar kültür unsurları kapsamına girer. Bu bağlamda kültür; bir toplumun sanatını, inançlarını ve kurumlarını da kapsayan ve kuşaktan kuşağa aktarılan yaşam biçimlerinin bir bütünüdür (Özbay, 2002, s.118). Aksan'ın (2009) söylediği gibi bu unsurlar yalnızca dilsel unsurlar değil; kültürel belleğin somut birer örneğidir. Dil, kültürün taşıyıcısı konumundadır ve kültür de dili söz varlığı ve kullanım biçimleri bakımından etkiler.

Dil öğretilirken aynı zamanda kültür aktarımı da gerçekleşmektedir. Büyükkız ve Hasırcı (2013, s. 153), yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil öğretiminin yanında kültür aktarımının da önemsenmesi gerekliliğini vurgulamaktadır. Dil öğretimi, özellikle de bir dilin yabancı dil olarak öğretimi, sadece dil yapılarının ve söz varlıklarının öğretilmesinden ibaret değildir. Dil öğretilirken aynı zamanda hedef dilin, kültür unsurları ile aktarımı da önem arz etmektedir.

Dil öğretiminin vazgeçilmez bir parçası olan kültür aktarımı, bir toplumun kültürel değerlerinin söyleyişler ve semboller aracılığıyla gelecek kuşaklara aktarılmasıdır (Çakmak vd., 2023, s. 89). Dil öğretiminde çoğu defa kendiliğinden oluşan kültür aktarımı, kültürel unsurların bir kuşaktan diğerine ya da bir toplumdan başka topluma çeşitli yollarla iletilmesi sürecidir. Kişi kendi dilini öğrenirken içinde yaşadığı toplumun kültürünü de öğrenir veya yabancı bir dil öğrenirken hedef dilin sahip olduğu toplumun kültürünü de sezer.

Tüm bunlar ışığında hedef dil öğrenilirken kültür edinimi de gerçekleştiğinden öğrenme esnasında kullanılacak materyallerin niteliği ve çeşitliliği büyük önem taşımaktadır. Topçuoğlu (2013), Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde Türk dilinin yapısal özelliklerini dikate alan ve Türk kültürünün sağlıklı aktarımını gerçekleştirecek materyaller hazırlanması gerekliliği üzerinde durmaktadır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılacak materyallerin dil ve kültürü besleyecek nitelikte seçilmesi gerekmektedir. Bu materyallerden birinin de masallar olabileceği düşünülmektedir.

Masal; sözlü kültürün en eski anlatı türlerinden biri olmasına rağmen günümüze kadar geçerliliğini, güncelliğini koruyabilmiştir. Çobanoğlu'na (2003) göre modern halkbilim araştırmalarında masallar, yalnızca folklorik ürünler olarak değil aynı zamanda kimlik, kültürel bellek gibi kavramlarla ilişkilendirilerek de incelenmektedir. Masalların çoğu defa bireysel, toplumsal, duygusal, psikolojik ve kültürel açıdan bir öğretisi mevcuttur. Geçmişten günümüze korunarak taşınan bu kadim öğretiler günümüz çağdaş öğretileri ile kolaylıkla uyum sağlayabilmektedir. Bu sebeple masallar dil öğretiminde ve kültür aktarımında önemli bir yere sahiptir.

Güneyli ve Konedralı (2008), masallar vasıtasıyla bireylerin ait oldukları toplumun değerleri ile beslenerek kültür aktarımını gerçekleştirdiğini böylece çocuğun toplum hayatına hazırlanmış olduğunu ifade eder. Arıcı (2012, s. 58), sözlü kültürün önemli bir parçası olan masalların, millî ve yerli nitelikleri sayesinde toplum hayatına katkıda bulunduğunu belirtir. Masallar, toplumsal değerlerin yeni nesillere aktarılmasında, toplumun ortak kimliğinin korunmasında, ahlaki öğretilerin benimsenmesinde, hayal gücü ve estetik duygunun geliştirilmesinde önemli bir rol üstlenir (Oğuz, 2011). Sakaoğlu (2002, s. 12), çocukların bir masalı dinlerken veya okurken kendi kültürü ile ilgili birçok unsuru öğrenip benimsediğini ifade etmektedir. Örneğin bir çocuk, okuduğu ya da dinlediği masaldan daha önce hiç duymadığı bir yemeğin, içeceğin adını, nasıl yapıldığını öğrenebilirken günümüzde unutulmuş bir meslekten, bir oyundan, bir sanattan da haberdar olur. Bu sebeple kuşaklar arası kültürel aktarımı sağlayan önemli araçlardan biri olabilecek masallar, içerdikleri kültür unsurları bakımından incelenmeli ve dil öğretiminde birer materyal olarak sunulmalıdır.

Türk kültüründe masallar, halkın ortak dünyasını, hayal gücünü ve toplumsal beklentilerini yansıtan bir edebî tür (Elçin, 1981) olması yanı sıra yüzyıllar boyunca halkın ortak hafızasını taşıyan birer kültürel bellek; eğlenceyle birlikte eğitici roller de üstlenen önemli sözlü anlatı ürünleridir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi üzerine yaptığımız araştırmalar sırasında Eflatun Cem Güney'in derlediği masallar hem dil hem de kültürel açıdan işlevsel birer kaynak olarak görülmüştür. Eflatun Cem Güney (1896-1981), Türk halk edebiyatı ve çocuk edebiyatı alanındaki derleme, inceleme ve yazın faaliyetleriyle tanınmaktadır. Türk masallarının yazıya geçirilmesi ve çocuklara aktarılması sürecinde "Masal Babası" olarak anılmıştır. Yetmiş (70) masalı olan Güney'in başlıca eserleri arasında Dede Korkut Masalları, Açıl Sofram Açıl, Nar Tanesi, Masal Baba ve Onlar Ermiş Muradına bulunmaktadır. Yazar, Anadolu'nun farklı bölgelerinden derlediği masalları edebî bir dille yeniden işleyerek çocuklara yönelik kitaplar hâline getirmiştir. Bu eserlerde hem yerel kültürün izlerini hem de evrensel masal motiflerini görmek mümkündür (Emiroğlu, 2005).

Bildiride incelenen Eflatun Cem Güney'in "Masallar" kitabında yer alan "Zümrüdüanka" adlı masal, zengin söz varlığı ve içerdiği kültürel unsurlarla kültür temelli dil öğretiminde kullanılabilir bir materyal örneği olarak görülmüştür. Çalışmada, masalda yer alan kültür unsurları tespit edilirken Türkçenin öğretiminde temel başvuru kaynağı hâline gelen Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı'ndan (Common European Framework of Reference for Languages-CEFR) faydalanılmıştır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde CEFR, öğrenme hedeflerinin belirlenmesi, materyal geliştirilmesi ve değerlendirme süreçlerinde temel çerçeve sunmaktadır. Bu sayede Türkçe öğretimi uluslararası standartlara uyumlu hâle gelmiştir.

2. Yöntem

2. 1. Araştırmanın Amacı

Bildiride, Türk kültür unsurlarını barındıran türlerden biri olan masalların, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dil öğretiminin yanında kültür aktarımına da hizmet eden etkili bir araç olduğunu ortaya koymak ve Eflatun Cem Güney'in Masallar adlı kitabındaki "Zümrüdüanka" masalında yer alan kültür unsurlarının değerlendirilmesi amaçlanmıştır.



2. 2. Araştırmanın Yöntemi

Çalışmada, “Zümrüdüanka” masalında yer alan kültür unsurlarının tespitinde doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi, belli bir amaca dönük olarak kaynakları bulma, okuma, not alma ve değerlendirme işlemlerini kapsamaktadır (Karasar, 2005). Tespit edilen veriler, Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi’nde “Sosyokültürel Bilgi” (CEFR, 2001: s. 103) başlığındaki kültür öğelerinden yola çıkarak Okur ve Keskin (2013), İşcan ve Yassıtaş (2018), Elıskıma (2019), Mutlu ve Set (2020), Akpınar, Harmankaya ve Haşımoğlu (2023) ile Akpınar, Demir ve Demir (2024) gibi araştırmacılar tarafından ortaya konulan ölçütlerden faydalanılmış ve bir tablo oluşturulmuştur. Elde edilen veriler, tablonun altında yorumlanmıştır. Ana ve alt başlıklar altında tasnif edilen söz konusu tablo şu şekildedir:

ALT ÖGE	1. GÜNLÜK YAŞAM	2. KİŞİLER ARASI İLİŞKİLER	3. DEĞERLER VE EĞİTİM	4. EDEBİYAT, SANAT VE MÜZİK	5. GELENEKLER VE FOLKLOR	6. SOSYAL YAŞAM	7. COĞRAFYA VE MEKÂN	8. ATASÖZÜ VE DEYİMLER
a	Yiyecek- içecek	Kişiler	Değerler	Edebiyat	Özel günler ve gelenekler	Moda	Yer (iller ve/veya diğer yerleşim yerleri)	Deyimler
b	Yemek zamanları, sofra adabı	Selam-veda teşekkür-özür ifade ve davranışları	Eğitim	Müzik	Sözlü anlatımlar ve sözlü gelenekler, mecazi ifadeler	Yasaklar	Mimari	Atasözleri
c	Resmî tatiller- çalışma zamanları	Aile yapıları ve ilişkileri, kuşaklar arası ilişkiler	Dil ve tarih bilinci/sevgisi	Sanat	Dinî kurallara dayalı davranışlar ve dinî unsurlar	Alkış ve güzel hareketler		
d	Boş zaman etkinlikleri, hobileri	Politik ve dinsel gruplar arası ilişkiler	Diğerleri	Gösteri sanatları	Doğum, evlilik gelenekleri	Diğerleri		
e	Karşılıklı konuşmada yaşa, cinsiyete, yakınlık derecesine, sosyal statüye, resmiyete göre kullanılacak sözler ve kalıplar	Konuk etme-ikram ve hediyeler		El sanatları geleneği	Festivaller, törenler, kutlamalar			
f	Yeme ve içme alışkanlıkları	Diğerleri		Diğerleri	Danslar			

g	Oyunlar				Toplumsal uygulamalar, ritüeller, batıl inançlar, dua-beddua			
h	Spor				Halk bilgisi, evren ve doğa ile ilgili uygulamalar			
i					Yöresel söyleyişler, ağız özellikleri			

Tablo: 1. CEFR'den hareketle elde edilen kültürel unsurlar tablosu

3. Bulgular

Zümrüdüanka masalı Tablo 1'de yer alan başlıklar doğrultusunda incelendiğinde tespit edilen kültür unsurları ait olduğu alt ögenin numarası ve Masallar kitabında geçen sayfanın numarası verilerek Tablo 2 oluşturulmuştur. Daha sonra ise tabloda yer alan birkaç unsur yorumlanmaya çalışılmıştır.

ALT ÖGE	KÜLTÜREL UNSURLARIN AKTARILIŞ ŞEKLİ	KİTAPTAKİ SAYFA NUMARASI
1a	Yağ, bal, elma	286
1a	Pancar	287
1a	Vişne	289
1a	Kudret helvası	305
1a	Üzüm, fındık.	313
1e	Uyan padişahım , gaflet uykusundan uyan!	286
1e	Baba, baba, padişah baba! Seni bugün gamlı, kasvetli gördüm.	288
1e	Ey benim oğullarım, kanatlarım, kollarım!	288
1e	Ey benim babam, padişahım...	289
1e	A başımın tacı!	295
1e	Ah oğul!	298
1e	Haydi yiğidim! Yolcu yolunda gerek!	309
1e	A şehzadem!	309
1e	A dallı budaklı Keloğlan!	320
1e	Oğullarına: Ey eli kanlılar!	321
1h	Pehlivanlık	288
2a	Cariye	301

2a	Derviş	286
2a	Keşiş	286
2a	Kocakarı	298
2a	Kuyumcu	313
2a	Arap	314
2c	Padişahın üç oğlu	286
2c	Kırk Haramiler	288
2d	Vezir, vüzera	288
2d	Şehzade	289
3a	Başımız yoluna kurban olsun baba!	288
3a	İhanete uğramasına rağmen Küçük Şehzade'nin kardeşlerini affetmesi.	321
3c/4a	Bir gün gelir, bir delikten bir bozkurt çıkar, elbet sizi de bir aydınlığa çıkarır.	304
3c/5c	Büyük kardeşlerin, küçük kardeşlerini kuyuda bırakmaları.	296
4a	O gün gelmeden Ferhat bile külüngünü sallasa nafile!	305
4a	Keloğlan	313
4e	Gergef	313
4e	Kilim	319
5b	Giriş tekerlemesi	285
5b	Masal başı tekerlemesi	286
5b	Devlet kuşu	307
5b	Yedisinden yetmişine kim varsa gelir.	318
5b	Masal sonu tekerlemesi	321
5c	Başımız yoluna kurban olsun.	288
5c	Suyun tadı Kevser ırmağında yoktu.	299
5c	Bu dünyadan geçerken Allah'a iki rekât namaz her kulun hakkıdır.	320
5d/8a	İki oğlu için de söz kessinler .	312
5d	Allah'ın emriyle padişahın kavliyle...	312
5d	Yüz görümlüğü olarak...	312
5d	Meydan kurulsun, ahali olan gelsin, buyursun .	318
5g	Allah sizin muradınızı sürdürsün.	288
5g	Allah küçük oğlunu korusun.	291
5g	Eksik artık helal edin gayrı!	292
5g	Ölümde ağıtlar yakmak	299
5g	Yolculuğa çıkarken helalleşmek	301
5g	Allah da senin ne muradın varsa versin.	302
5g	Allah seni anana babana bağışlasın.	302

5g	Dilerim Allah'tan bir gün başınıza konsun.	305
5g	Allah insana başka türlü kellik vermesin.	319
5g	Ben hakkımı helal ettim, Tanrı da günahlarını affetsin.	321
5i	Haydi imdi , düşün peşine!	292
5i	Bre yiğit! Kanına mı susadın?	294
7a	Öyle bir kan yürür ki Canova 'yı bürür.	301
8a	Bir eli yağda bir eli baldaymış.	286
8a	...görenin gözü gönlü açılır.	286
8a	Üçü de bir kazanda kaynamaz ki	288
8a	Küçük oğlunun ağzı var dili yok.	288
8a	Yiğitliğine toz kondurur mu?	289
8a	Oğlunu görünce kolu kanadı kırılır.	291
8a	Gözünü daldan budaktan sakınmaz.	291
8a	Şu devi yenin de gözüm açık gitmesin.	292
8a	...görünce gözleri fal taşı gibi açılır.	293
8a	Bre yiğit! Kanına mı susadın?	294
8a	Ejderhayı gören şehzadenin dizlerinin bağı çözüldü.	301
8a	Ele güne karşı yüzümüzü kara çıkarma.	302
8a	İki ayağımı bir pabuca sokmazsanız anlatırım.	305
8a	Hey gidi devlet kuşu hey!	307
8a	Kuyumcunun ağzını bıçak açmıyor.	313
8a	Keloğlan git, dilini tut.	313
8a	Birbirlerinin kuyusunu kazarlardı ya!	316
8a	Üçü de düğünden evvel bayram ederler.	317
8a	Meydan kalabalık, iğne atsan yere düşmez.	319
8a	Vezir vüzera küplere biner.	319
8a	Kime ne denir, boynum kıldan ince.	319
8a	Dinleyin ki kulağınıza küpe olsun.	320
8b	...öyle ya yaşı yetmiş işi bitmiş.	287
8b	İnsanoğlu çığ süt emmiş.	288
8b	Haydi yiğidim! Yolcu yolunda gerek!	309
8b	Ne yapsın, yoktan yonga çıkmaz ki!	310
8b	Derler ki el elden üstündür.	315

Tablo: 2. Zümrüdüanka masalı kültürel unsurlar tablosu



Zümrüdüanka adlı masalın başında yer alan aşağıdaki tekerleme ile Türk masal geleneği yansıtılmış ve anlatıya hazırlık sağlanmıştır.

“

Evvel zaman içinde, kalbur saman içinde, cinler cirit oynarken eski harman içinde... Ben deyim bu ağaçtan, siz deyin şu yamaçtan, uçtu uçtu bir kuş uçtu, kuş uçmadı gümüş uçtu, gümüş uçmadı Memiş uçtu... Uçar mı, uçmaz mı demeye kalmadı, anam düştü eşikten, babam düştü beşikten... Biri kaptı maşayı, biri aldı kaşağıyı, dolandım durdum dört köşeyi... Vay ne köşe bu köşe! Dil dolanmadan ağız varmaz bu işe. Şu köşe yaz köşesi, şu köşe kış köşesi, şu köşe güz köşesi, diye iki tekerleyip üç yuvarlarken aşağıdan sökün etmez mi Maraş Paşası! Hemen bir sarıya bir fare deliği bulup attım kendimi dışarı, gelgelelim şu mahallenin yumurcakları haşarı mı haşarı, bir fiske vurdular enseme, gözlerim fırladı dışarı! Bu öfke ile minarenin birini belime soktum, borudur diye! Kubbelelerini dersin cebime koydum, darıdır diye! Abdurrahman Çelebi de bir çiftte attı, geri dur diye! Amma velakin ben de tuttum kuyruğundan, ileri, diye! O gitti ben gittim... Az gittim uz gittim... Dere tepe düz gittim... Çayır çimen geçerek, lale sümbül biçerek, soğuk sular içerek altı ayla bir güz gittim. Bir de dönüp ardıma baktım ki ne bakayım, gide gide bir arpa boyu yol gitmişim! Vay başıma hay başıma, bu yol bitecek gibi, tükenecek gibi değil. Ya bir devlet kuşu konsa başıma ya da alsa beni kanadına, kaşına demeye kalmadı, bir de gördüm ki ne göreyim? Adıyla, sanıyla, yeşiliyle, alıyla Zümrüdüanka dedikleri değil mi? Kafdağı'nın üstünden süzüm süzüm süzülüp geliyor. Bakın be yahu! Yüzü insan, gözleri ahu. Ne maval ne martaval, işitilmedik bir masal!

”

Bir zamanlar, ülkeyi yönetemeyecek kadar yaşlanan bir padişah, rüyasında bir dervişin ona ömrünün azaldığını ima etmesi üzerine, sarayının bahçesindeki perili ağacın elmalarına musallat olan devle mücadele edip üç elmayı babalarına getirmeleri için üç oğlunu görevlendirir. Niyeti, ülkeyi en iyi şekilde yönetecek şehzadeyi seçmektir. İlk iki oğlu bu işi beceremez, en küçük oğlu devi yaralar. Daha sonra görevi tamamlamak için babasından helallik alıp yola çıkar ama kiskanç kardeşleri de onunla gönderilir.

Birçok zorluğun ve kardeşlerinin ihanetinin üstesinden gelen küçük şehzade, masalın sonuna doğru Keloğlan karakterine bürünerek gelir. Büyük şehzadelerin düğün günü yaklaştığında küçük şehzadenin yaşadığı ihanetler ve haksızlıklar padişaha anlatılır. Padişah, durumu anlar ve büyük kardeşleri cezalandırmak ister. Küçük şehzade kardeşlerini affeder. Adalet ve sabır galip gelir; küçük şehzade hak ettiği değeri görür, padişah tahtını ona bırakır. Masal, klasik Türk masalları geleneğiyle mutlu sonla biter.

Masala adını veren “Zümrüdüanka”, bu anlatıda mitolojik bir kuş olarak karşımıza çıkar. Küçük şehzade bu kuşun yavrularını kara yılandan kurtarmıştır. Bunu duyan Zümrüdüanka şehzadeyi başının üzerine alarak yedi kat yerin altındaki karanlık dünyadan yeryüzüne çıkarır. Masalda bu kuş ‘devlet kuşu’ olarak tarif edilmekte ve kuşun yüzünün insana benzediği, tüylerinin de yemyeşil olduğu ifade edilmektedir. Kaynaklarda Anka ve Simurg olarak da bilinen kuşun, tüylerinin renkli olduğu, yüzünün insana benzediği, hep yükseklerden uçtu-

ğu, asla yere konmadığı belirtilmekte ve cennet kuşuna benzeyen yeşil bir kuş olduğundan ona Zümrüdüanka adının verildiğinden söz edilmektedir. Ayrıca Pala (2020), Zümrüdüanka kuşunun halk hikâye ve masallarında kahramana yardım ederek onu istedikleri uzak diyarlara uçurduğundan bahseder. Özellikle divan ve halk edebiyatı eserlerinde karşılaşılan bu kuş, söz konusu masala adını vermesinin yanında kaynaklarda geçen tüm özellikleriyle dile getirilmiştir. Dolayısıyla masalda yer aldığı şekliyle bir kültür unsuru olarak dil öğrenenlerin dikkatine sunulabilir.

Masalda en fazla kültür unsuru, yirmi üç (23) adetle “8a-Deyimler” başlığında tespit edilmiştir. Adı geçen deyimler şunlardır: *Bir eli yağda bir eli balda olmak, gözü gönlü açılmak, bir kazanda kaynamak, ağız var dili yok, toz kondurmamak, kolu kanadı kırılmak, gözünü daldan budaktan sakınmamak, gözü açık gitmemek, gözleri fal taşı gibi açılmak, kanına susamak, dizlerinin bağı çözülmek, yüzünü kara çıkarmamak, iki ayağı bir pabuca sokmak, hey gidi hey, ağızını bıçak açmamak, dilini tutmak, kuyusunu kazmak, bayram etmek, iğne atsan yere düşmez, küplere binmek, boynu kıldan ince olmak ve kulağına küpe olmak.* Bu deyimler öğrencilere dil öğretimi sırasında verilebilir.

“Günlük Yaşam” başlığının “1a-Yiyecek-içecek” alt başlığında yer alan “*Rüyasında pir midir, peri midir; biri gelir, kudret helvasıyla doyurur onu.*” cümlesinde adı geçen “kudret helvası”na dikkat çeken bir kültür unsuru olarak örnek verilebilir. Kutsal kitaplarda geçen bu yiyecek İslam inancına göre İsrailoğulları'nın çölde yaptıkları yolculuk sırasında Allah tarafından gönderilen “menn”e karşılık gelen helvadır. Kutsallık ve bereketin sembolü olarak görülmüştür (Ekinci, 2018, s. 391). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kudret helvası, yalnızca bir yiyecek adı olarak değil dinî inanışlara ait bir kavram olarak da ele alınabilir. Bununla beraber Türk kültüründe önemli bir yeri olan “helva” da bu kavram ile birlikte verilebilir.

“Değerler ve Eğitim” başlığının “3c-Dil ve tarih bilinci” alt başlığı ve “Edebiyat, Sanat ve Müzik” başlığının “4a-Edebiyat” alt başlığında ortak olarak bulunan “*...bir gün gelir, bir delikten bir bozkurt çıkar, elbet sizi de bir aydınlığa çıkarır.*” cümlesindeki “bozkurt” Türk mitolojisine göndermedir. Bozkurt, Türk mitolojisinde, efsane ve destanlarında genellikle yol gösterici, yardım edici bir sembol olarak ortaya çıkmaktadır (Ögel, 2003, s. 40, 50). Bozkurt Destanı'nda, Ergenekon Destanı'nda ve Türeyiş Destanı'nda bozkurdun zor anlarda toplumu nasıl kurtuluşa götürdüğü anlatılmaktadır (Sepetçioğlu, 1998, s. 123,126,129). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde bu kavram Türk tarihindeki mitolojik anlatılar ve kültürel hafızayla ilişkili olarak ele alınabilir.

Söz konusu edilebilecek bir diğer unsur da “Edebiyat, Sanat ve Müzik” başlığının “4a-Edebiyat” alt başlığında geçen “*O gün gelmeden Ferhat bile külüngünü sallasa nafile!*” ifadesidir. Ferhat, Doğu'da Hüsrev ü Şirin, Alî Şîr Nevâî'den sonra ise Türk edebiyatında Ferhad u Şirin mesnevisinin kahramanıdır. Fars edebiyatında namus ve aşk simgesi olarak ebedileşen Ferhad (Yıldırım, 2008, s. 305), sevdiği Şirin için dağları külüngüyle delmiş; bu yönüyle sabrın, emeğin ve aşk uğruna fedakârlığın sembolü olmuştur (Sav, 1998, s. 75-84). Masalda, yer altı dünyasının padişahı küçük şehzadeden ülkesini saran dağları yıkmasını ister. Bunun üzerine şehzade de padişaha Ferhat'ı anarak cevap verir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde Ferhat söz konusu edilerek özellikle Hüsrev/Ferhad ü Şîrîn hikâyesine uzak milletlerin öğrencileri için verimli bir kültürel aktarım sağlanmış olacaktır.

“Edebiyat, Sanat ve Müzik” başlığının “4e-El sanatları geleneği” alt başlığında bulunan “gergef” de dikkat çeken bir kültürel unsur olabilir. Gergef, üzerine kumaş gerilerek nakış işlemeye yarar, çoğu dikdörtgen biçiminde olan çerçeve anlamına gelir (Türk Dil Kurumu, t.y.). Söz konusu masalda “Üç Elma Güzeli”nden biri yüz görümlüğü için “altın gergef” istemektedir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde gergef kavramına resim ve videolarla da desteklenerek yer verildiğinde geleneksel el sanatları, düğün gelenekleri, zanaat kültürü ve kadın emeği üzerinden geniş bir alanda kültür aktarımı sağlanabilir.

“Gelenekler ve Folklor” başlığının “5c-Dinî kurallara dayalı davranışlar ve dinî unsurlar” alt başlığında “*Vaktiyle bizim bir suyumuz var, bir suyumuz vardı ki tadı Kevser ırmağında yoktu; bir içen bir daha içerdi, ne de gürül gürül akardı ya deme gitsin!*” şeklinde geçen “Kevser”, İslam inancında hem Kur’an-ı Kerim’in Kevser Suresi’nde adı geçen cennet nehri hem de “çok, pek çok, bol, bereket”; “iyilik, hayır” anlamlarıyla kullanılan bir kavramdır (TDV İA, 2022). Türk kültüründe Kevser, dinî bir terim olması yanında gündelik hayatta dua ve iyi dileklerde de yer alan, insanlara isim olarak verilen bir kelimedir. Ayrıca edebiyatta ve özellikle şiirlerde de kullanılan bir kavramdır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde Kevser kelimesi Türk toplumunun inanç dünyasında ve dil kullanımında taşıdığı anlam zenginliğiyle birlikte ele alınabilir.

“Gelenekler ve Folklor” başlığının “5d-Doğum, evlilik gelenekleri” alt başlığı ve “Ata-sözü ve Deyimler” başlığının “8a-Deyimler” alt başlığında “*Yazan Allah, yazdı ise ne denir ana?*” deyince daha o akşam söz kesilmiş, şerbetler içilmiş.” şeklinde geçen “söz kesmek”, Türk kültüründe evlilik sürecinin en önemli aşamalarından biri olarak, iki gencin evlenme niyetlerinin aileler huzurunda resmiyet kazanmasını ifade eder. Geleneksel olarak damat adayının ailesi, kız evine giderek evlilik isteğini bildirir; tarafların mutabakatı ile “söz kesilmiş” sayılır. Türk toplumunda “söz” kavramı bağlayıcı ve onurlu bir değer taşıdığından, söz kesmek yalnızca nişan öncesi bir adım değil aynı zamanda iki aile arasında güven ve saygıya dayalı bir ilişkinin başlangıcıdır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde söz kesmek kavramı, evlilik geleneklerinin bir parçası olarak ele alınabilir; böylece öğrenciler, Türk toplumunda aile yapısının, kültürel değerlerin ve sözün güvenilirliğinin önemini kavrayabilirler. Ayrıca “sözünde durmak”, “söz vermek” gibi ifadelerle ilişkilendirilerek dil öğretiminde anlam bütünlüğü sağlanabilir.

“Gelenekler ve Folklor” başlığının “5d-Doğum, evlilik gelenekleri” alt başlığında bulunan “yüz görümlüğü”, masalda “*Ben yüz görümlüğü olarak bir tepsinin üstünde bir altın tazı ile bir altın tavşan isterim. Tazı tut, tavşan kaç deyince biri kaşın, biri kovalasın.*” şeklinde geçmektedir. Bu kavram, Türk düğün geleneklerinde önemli bir yere sahiptir. Gelin, düğün günü yüzünü örtmek için duvak takar ve törenin sonunda damat gelinin yüzünü açar. Bu esnada damadın geline takı veya hediye sunmasına “yüz görümlüğü” adı verilir (Örf ve Adetler, t.y.). Bu uygulama hem evliliğin ilk anlarına özel bir anlam yükler hem de gelinin yeni ailesine kabulünü sembolik olarak ifade eder. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yüz görümlüğü kavramı, öğrencilere Türk düğün geleneklerini tanıtmının yanı sıra, toplumda hediyeleşmenin sevgi, kabul ve bağlılık göstergesi olarak nasıl değerlendirildiğini kavratmak açısından da işlevsel bir örnek olarak kullanılabilir.

“Gelenekler ve Folklor” başlığının “5g-Toplumsal uygulamalar, ritüeller, batıl inançlar, dua-beddua” alt başlığında geçen ve masalda her yıl ejderhaya kurban verilen bir kız anlatılırken “*Hele sıra padişahın kızında ki kim bilir tutma ağıtçılar ne ağıtlar koparacak!*” şeklinde ifade edilen “ağıt”; Türk halk kültüründe ölüm, felaket ya da derin acılar karşısında söylenen ezgili sözleri ifade eder. Çoğunlukla kadınlar tarafından dile getirilen ağıtlar hem ölen kişiyi anma hem de yaşanan olayı toplumsal hafızada canlı tutma işlevine sahiptir. Sözlü gelenek içinde doğaçlama biçimde ortaya çıkan ağıtlar, bireysel duygularla birlikte toplumsal acıyı da yansıtır (Kaya, 1999). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğrencilere ağıtlar dinletilerek Türk toplumunda ölümün yalnızca bireysel bir kayıp değil aynı zamanda toplumsal bir dayanışma ve paylaşım alanı olduğu da fark ettirilebilir.

Elbette Zümrüdüanka masalında kültür unsurlarını arttırmak mümkündür. Söz konusu örnekler bile masalların Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılacak işlevsel birer materyal olduğunu ortaya koymaktadır.

4. Sonuç

Yabancı dil öğreniminin zorunlu hâle geldiği günümüzde dilin kuralları yanı sıra kültür unsurlarının da fark edilmesi ve aktarılması bu sürecin ayrılmaz bir parçası olmuştur. Dolayısıyla öğrenme sırasında kullanılacak materyallerin tüm bunları yansıtabilir olması büyük önem taşımaktadır.

Masallar hem dil öğretimini eğlenceli kılarken hem de kültür aktarımında etkili olabilecek edebî türlerdendir. Olağanüstü ve hayalî unsurlar barındırmalarına rağmen toplumların sosyo-kültürel yapısını sezdirerek aktaran bu metinler; halkın değerler dünyasını, toplumsal normlarını, geleneklerini ve inançlarını yansıtır (Sakaoğlu, 2002). Masalların, özellikle çocukların kültürel kimliklerinin oluşumundaki rolü tartışılmazdır. Ancak masalların işlevi yalnızca çocuk edebiyatıyla sınırlı kalmaz; yetişkin öğrenciler için de sosyo-kültürel içerik bakımından değerli materyaller sunar. Dil öğretiminde masalların kullanılması, öğrencilere deyimler, atasözleri, mecazlar ve yöresel söz varlığı gibi unsurları doğal bağlamlarda tanıma fırsatı verir. Bunun yanı sıra, masallar aracılığıyla unutulmuş meslekler, yöresel yemekler, kıyafetler ya da geleneksel oyunlar gibi kültürel unsurlar da dil öğrencisine aktarılabilir.

Türk masal geleneğini derleyerek yazıya aktaran Eflatun Cem Güney, eserleriyle yalnızca edebî bir zenginlik sunmakla kalmaz aynı zamanda Türk kültürünün sözlü gelenek aracılığıyla taşınan unsurlarını da kayıt altına almış olur. Bu yönüyle Güney’in masalları, dil öğretiminde kültür aktarımını destekleyen materyaller arasında sayılabilir.

Bildiride söz konusu edilen Eflatun Cem Güney’in Masallar adlı eserinde yer alan “Zümrüdüanka” masalı, kelime çeşitliliği, olay örgüsü ve kültürel unsurlar açısından zenginliği sayesinde öne çıkmaktadır. Masala adını veren Zümrüdüanka kuşu, “küllerinden doğan kuş” özelliğiyle yeniden doğuşun, ölümsüzlüğün ve bilgeliğin sembolü olarak masala evrensel bir boyut kazandırmaktadır (Çoruhlu, 2002). Bunun yanı sıra masalda atasözleri, deyimler, toplumsal roller ve yöresel öğeler de yer almakta; bu da öğrenciye Türk toplumunun kültürel yapısına dair ipuçları sunmaktadır. “Zümrüdüanka” masalı, CEFR’de belirtilen “sosyokültürel bilgi” kategorileri bağlamında incelendiğinde, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılacak nitelikli materyallerden biri olarak değerlendirilebilir. Araştırmacıların millete ait diğer masallardaki kültür unsurlarını da tespit etmesiyle yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılacak materyal seçimine büyük katkı sağlanmış olacaktır.

Söz konusu bildiri ile genelde kültür temelli dil öğretiminin önemli araçları arasında görülebilecek masalların kültür aktarımını destekleyen nitelikli materyaller olarak değerlendirilmesine dikkat çekilirken özelden de "Zümrüdüanka" masalının yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde materyal olarak kullanılabilmesinin ortaya konulmasına çalışılmıştır.

KAYNAKÇA

- Akpınar, Ş., Harmankaya, H., & Haşımoğlu, H. (2023). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültür unsurları: Günümüz Karagöz oyunları örneği. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(3), 733-753.
- Akpınar, Ş., Demir, E., & Demir, A. (2024). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kültür unsurları: "120" filmi örneği. *Asya Studies*, 8(30), 1-14.
- Aksan, D. (2009). *Her yönüyle dil: Ana çizgileriyle dilbilim*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Arıcı, A. F. (2012). *Masalın sesi* (2. Baskı). Pegem Akademi.
- Büyükikiz, K., & Hasırcı, S. (2013). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde sözcük öğretimi üzerine bir değerlendirme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(21), 145-155.
- Çakmak, D., ve diğerleri. (2023). Yabancılarla Türkçe öğretimi ders kitaplarında kültürel unsurlar: Türkçe yaşamak Türkçe ders ve çalışma kitabı (B1-B2 seviyesi): 1.7 Türkçe yaşamak Türkçe öğretimi setinde kültürel unsurlar. *Türk Dergisi*, 4(2), 84-101.
- Çobanoğlu, Ö. (2003). *Türk dünyası epik destan geleneği*. Akçağ Yayınları.
- Çoruhlu, Y. (2002). *Türk mitolojisinin ana hatları*. Kabalıcı Yayınları.
- Council of Europe. (2001/2020). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment (Companion Volume)*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Ekinci, E. B. (2018). *Dinî lugat*. Arı Sanat Yayınevi.
- Elçin, Ş. (1981). *Halk edebiyatına giriş*. Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Elsıkma, H. İ. (2019). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan kısa filmlerin kültürel unsurlar açısından incelenmesi (Tez No: 569365) (Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi). Ulusal Tez Merkezi.
- Emiroğlu, S. (2005). Eflatun Cem Güney'in eserlerinde dil ve çocuk eğitimi (Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi). Ulusal Tez Merkezi.
- Güney, E. C. (2022). *Masallar* (3. baskı). Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Güneyli, A., & Konedralı, G. (2008). İncircinin dediği adlı Kıbrıs Türk masalının kişilerarası iletişim çatışmaları açısından çözümlenmesi. *Millî Folklor*, 20(77), 75-82.

KAYNAKÇA

- İşcan, A., & Yassıtaş, T. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarında kültür aktarımı: Yedi iklim Türkçe öğretim seti örneği (B1-B2 düzeyi). Aydın Tömer Dil Dergisi, 3(1), 47-66.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayıncılık.
- Kaya, D. (1999). *Anonim Türk halk şiiri*. Akçağ Yayınları.
- Mutlu, H. H., & Set, G. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan C1 seviye ders kitaplarındaki kültür unsurlarının incelenmesi (Gazi yabancılar için Türkçe-İstanbul yabancılar için Türkçe). Dil Dergisi, 171(1), 91-107.
- Oğuz, M. Ö. (2011). *Araştırmaların tarihi*, M. Ö. Oğuz (Ed.), *Türk halk edebiyatı el kitabı* içinde (s.1-64). Grafiker Yayınları.
- Okur, A., & Keskin F. (2013). Yabancılar Türkçe öğretiminde kültürel öğelerin aktarımı: İstanbul yabancılar için Türkçe öğretim seti örneği. The Journal of Academic Social Science Studies Dergisi, 6(2), 1619-1640.
- Ögel, B. (2003). *Türk mitolojisi*. (1.Cilt). Türk Tarih Kurumu.
- Özbay, M. (2002). Kültür aktarımı açısından Türkçe öğretimi. Türk Dili, 602(2), 112-120.
- Pala, İ. (2020). *Ansiklopedik divân şiiri sözlüğü*. Kapı Yayınları.
- Sav, E. (1998). *Halk hikâyeleri*. Bilgi Yayınevi.
- Sakaoğlu, S. (2002). *Gümüşhane ve Bayburt masalları*. Akçağ Yayınları.
- Sepetçioğlu, M. N. (1998). *Karşılaştırmalı Türk destanları*. İrfan Yayıncılık.
- TDV İslâm Ansiklopedisi. (2022). Kevser. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* içinde (Cilt 25, s. 344-345). TDV Yayınları.
- T.C. Burdur İl Kültür ve Turizm Müdürlüğü. (t.y.). *Örf ve adetler*. Erişim: <https://burdur.ktb.gov.tr/TR-154682/orf-ve-adetler.html>
- Topçuoğlu, F. (2013). Türkçenin yabancılar öğretiminde yazılı kaynaklar. Durmuş, M., ve Okur, A. (Ed.). *Yabancılar Türkçe öğretimi el kitabı*. (s.387-400) içinde. Grafiker Yayınları.
- Türk Dil Kurumu. (t.y.). Gergef. sozluk.gov.tr Güncel Türkçe Sözlük içinde. Erişim: <https://sozluk.gov.tr/?ara=gergef>
- Yıldırım, N. (2008). *Fars mitolojisi sözlüğü*. Kabalıcı Yayınları.



XVII.ULUSLARARASI
DÜNYA DİLİ
TÜRKÇE
SEMPOZYUMU

Ertuğrul YAMAN*

Türkçe Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar ve Yöntemler

Özet

Çocuklarda dil edinimi ve dilin güzel kullanımı her geçen gün daha önem kazanmaktadır. Nitekim dil edinimi yalnızca bir dili öğrenmekten ibaret değildir. Dil edinimi aynı zamanda anlama, algılama, karşılaştırma yapma, okuma, dinleme, yazma, kendini ifade etme, etkili iletişim kurma vb. birçok bileşeni de içinde barındırmaktadır. Bu anlamda dil edinimi hem akademik başarıda hem de güncel ilişkilerde belirleyici ve başat etmenlerden birisi olarak karşımızda durmaktadır. Öte yandan günümüzde Türkçe öğrenme noktasında dünyada büyük bir talep vardır. Gerek kendi çocuklarımıza dil bilgisi öğretiminde gerekse yabancılara Türkçe öğretiminde klasik anlatım yöntemi dışında çok daha yeni ve özgün yöntemlere gereksinim vardır. Türkçe dersinde yer alan dil bilgisi öğretimi üzerinde yapılan çalışmalar, dile ait kuralların ve inceliklerin keşfedilip öğrenilme sürecinde yeni, çağdaş ve öğrenci merkezli yaklaşımların büyük önem arz ettiğini göstermektedir. Dil bilgisi öğretimini öğrencileri sıkmadan, tam aksine konuları daha zevkli ve eğlenceli bir nitelikte sürdürebilmek için dil bilgisi konularının ezber odaklı değil, öğrenme ve uygulama odaklı olmasına özellikle dikkat edilmelidir. Dil bilgisi öğretimine sezdirme, merak uyandırma, güdüleme gibi teknikler kullanılarak başlanmalıdır. Öğrenme süreçlerinde öğrenci, mümkün olduğu kadar aktif olmalıdır. Öğrenci, sürecin merkezinde yer almalıdır. Dil bilgisi öğrenme sürecinde uygulamaya sıkça yer verilmelidir. Dil bilgisine ait kurallar sıkça uygulanmadıkça öğrenme süreci tam olarak sağlanamayabilir. Her dersin öğrenme ilkesinde yer aldığı gibi dil bilgisi öğretimi de somuttan-soyuta, yakından-uzağa, bilinenden-bilinmeyene ve basitten-karmaşığa olmalıdır. Bunların ötesinde ister kendi çocuklarımıza dil bilgisi öğretiminde isterse yabancılara Türkçe öğretiminde klasik anlatım yöntemi dışında okuma yöntemi, soru-cevap tekniği, tümevarım ve tümdengelim tekniği, dramatizasyon (oyunlaştırma) tekniği, grup-küme çalışması yöntemleri, gösterip yaptırma yöntemi, küme çalışması, sunuş yolu stratejisi, buluş yolu stratejisi, araştırma inceleme stratejisi, gezi-gözlem yöntemi, görsel yöntem (televizyon, sinema-tiyatro izletme), doğal ortam gezileri vb. yeni yol ve yöntemlerin kullanılmasına ihtiyaç vardır. Bu bildiride yukarıda sözü edilen yol ve yöntemler üzerinde ayrıntılı olarak durulacaktır.



**ANAHTAR
KELİMELER**

Türkçe, Türkçe öğretimi, dil bilgisi, dil öğretimi yöntemleri.

* Prof.Dr., Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, e.yaman@ahievran.edu.tr



New Approaches and Methods in Teaching Turkish

Abstract

Language acquisition and the effective use of language in children are becoming increasingly important. Indeed, language acquisition is not merely about learning a language. Language acquisition also encompasses many components such as understanding, perception, comparison, reading, listening, writing, self-expression, effective communication, etc. In this sense, language acquisition stands before us as one of the decisive and dominant factors in both academic success and current relationships. On the other hand, there is a great demand worldwide for learning Turkish today. There is a need for much newer and more original methods, apart from the classical narrative method, both in teaching language skills to our own children and in teaching Turkish to foreigners. Studies on grammar teaching in Turkish language classes demonstrate that new, contemporary, and student-centred approaches are of great importance in the process of discovering and learning the rules and subtleties of the language. In order to teach grammar without boring students, but rather to make the subjects more enjoyable and fun, particular attention should be paid to ensuring that grammar topics are not focused on memorisation, but rather on learning and application. Grammar teaching should begin with techniques such as suggestion, arousing curiosity and motivation. Students should be as active as possible in the learning process. The student should be at the centre of the process. Application should be frequently incorporated into the grammar learning process. Unless grammar rules are frequently applied, the learning process may not be fully achieved. As with the learning principle of every lesson, grammar teaching should progress from concrete to abstract, from near to far, from known to unknown, and from simple to complex. Beyond this, whether teaching grammar to our own children or teaching Turkish to foreigners, in addition to the traditional lecture method, we employ reading methods, question-and-answer techniques, inductive and deductive reasoning techniques, dramatisation (gamification) technique, group-cluster work methods, demonstration and practice method, cluster work, presentation strategy, discovery strategy, research and investigation strategy, field trip-observation method, visual method (showing television, cinema-theatre), field trips to natural environments, etc. This paper will focus in detail on the approaches and methods mentioned above.



KEYWORDS

Turkish, Turkish language teaching, Grammar, Language teaching methods.



Dil Öğretimi

Dil öğrenimi ve dil öğretiminin tarihsel kökenleri, insanlık tarihi kadar eskidir. Dil öğretiminde, genellikle klasik olarak ilk akla gelen yöntem dil bilgisi kurallarının öğretimidir. Ne var ki dil bilgisinin ne olduğu ve nasıl öğretilmesi konusu henüz yeteri kadar açık değildir. Dil bilgisi konusu kimilerince dar bir anlamda kullanılırken kimilerince ise daha geniş olarak dile ilişkin her şeyin ifadesini bulduğu "dilin bilgisi" şeklinde de anlaşılabilir.

Dil bilgisi öğretimi, yalnızca dilin biçimsel yönlerine odaklanan bir alan olmaktan çıkmış; anlama, anlatma, düşünme ve eleştirel değerlendirme gibi bilişsel becerileri destekleyen çok yönlü bir öğrenme süreci hâline gelmiştir (Aksoy Köse, 2020). Bu bakımdan dil bilgisi öğretimi yalnızca dille ilgili bilgilerin değil, aynı zamanda dilsel farkındalık, iletişim yetkinliği ve eleştirel düşünme gibi üst düzey becerilerin gelişimi açısından da önem arz etmektedir.

Dil Bilgisi Öğretimi

Dil bilgisi öğretimi doğal olarak okul süreçlerinde başlar. Okullarda Türkçe derslerinde dil bilgisi öğretiminde öteden beri birçok yöntem denenmiştir. Klasik olarak kullanılan anlatma yönteminde dilin incelikleri, kuralları ve kendine özgü öznel yapıları öne çıkmaktadır. Dil bilgisi öğretiminde her ne kadar en fazla kullanılan yöntem, anlatma yöntemiyle sınırlı değildir. Dil bilgisi öğrenme sürecinde kullanılan yöntemler artırılabilir, değiştirilebilir veya geliştirilebilir. Nitekim eğitim-öğretim süreçleri esnek; duruma, koşullara ve hatta öğrenciye göre değişebilmektedir. Bu anlamda hem güncel hem de öğrencinin merkeze alındığı, keşfetme sürecine dahil olduğu yöntemlerin kullanılması yararlar sağlayacaktır.

Türkçe Öğretimi

Türkçe öğretimi denildiğinde aklımıza öncelikle iki ana saha gelmelidir: Bunlardan birincisi eğitim dili Türkçe olan kendi çocuklarımıza Türkçenin kurallarının ve inceliklerinin öğretilmesi. İkincisi olarak yabancılara Türkçenin öğretilmesi.

Bu bildiride ağırlıklı olarak kendi çocuklarımıza Türkçemizin sevdirmesi ve benimsetilmesi üzerinde durulacak olmakla birlikte önerilen yöntemler aynı zamanda yabancılara Türkçe öğretiminde de rahatlıkla kullanılabilir.

Türkçe derslerinde yer alan dil bilgisi öğretimi üzerinde yapılan çalışmalar, dile ait kuralların ve inceliklerin keşfedilip öğrenilme sürecinde yeni, çağdaş ve öğrenci merkezli yaklaşımların büyük önem arz ettiğini göstermektedir. Bu yaklaşım ve yöntemlere geçmeden önce dil bilgisi öğretiminde göz önünde bulundurulması gereken ilkelere göz atmak faydalı olacaktır:

- ⊙ Dil bilgisi öğretimi ezber odaklı değil, öğrenme odaklı olmalıdır.
- ⊙ Dil bilgisi öğretimine sezdirme, merak uyandırma, güdüleme gibi teknikler kullanılarak başlanmalıdır.
- ⊙ Dil bilgisi öğrenme sürecinde öğrenci, mümkün olduğu kadar aktif olmalıdır. Öğrenci, sürecin merkezinde yer almalıdır.
- ⊙ Dil bilgisi öğrenme sürecinde uygulamaya sıkça yer verilmelidir. Dil bilgisine ait kurallar sıkça uygulanmadıkça öğrenme süreci tam olarak sağlanamayabilir.
- ⊙ Her dersin öğrenme ilkesinde yer aldığı gibi dil bilgisi öğretimi de somuttan-soyuta, yakından-uzağa, bilinenden-bilinmeyene ve basitten-karmaşığa olmalıdır.
- ⊙ Dil bilgisi öğretiminde çağın teknolojisi ile uyumlu olarak çok daha yeni ve etkin yöntemlerin kullanılması artık kaçınılmaz bir gereksinimdir.

Dil Öğretiminde Yaklaşım ve Yöntemler

1. Klasik Yöntem

Öteden beri dil öğretiminde en sık kullanılan ve alışlagelmiş yöntem klasik yöntemdir. Genellikle dilin kurallarını ve dil bilgisi konularını anlatmaya dayalı bu yöntemde dile ilişkin bilgileri genellikle toplu ve eş zamanlı olarak birçok kişiye daha hızlı ve topluca aktarabilme imkânı sunduğu için pratik ve ekonomik bir yöntem olarak görülür ve sıklıkla uygulanır. Ne var ki dil bilgisi konularını anlatmaya dayanan bu yaklaşım etkili ve kalıcı öğrenme sağlayan bir yöntem değildir. Bu yöntemi tümüyle yok saymak da doğru olmayabilir. Yer yer dil bilgisi konuları özetlenirken konuyla ilgili belli başlı bilgiler anlatım yöntemiyle hedef kitlelere aktarılabilir. Ancak artık şu bir gerçektir ki dil öğretiminde anlatma yöntemi tek başına yeterli olmadığı gibi hedef öğrenciler açısından da sıkıcı olarak değerlendirilmektedir.

2. Soru-Cevap Yöntemi

Dil bilgisi öğretiminde sıkça kullanılan yöntemlerden birisi de soru-cevap yöntemidir. Herhangi bir konuda soru sormak, o konuya ilgi duymak veya konuya ilgiyi çekmek anlamına gelmektedir. Bu yöntemde öğretmenler, sınıf içinde anlattıkları dil bilgisi konularını öğrencilere soru olarak yöneltir ve doğru cevapları vermelerini isterler. Sağır (2002), öğretmenin soru-cevap yöntemini uygularken sorular hakkında hazırlıklı olması, soruların tüm sınıfa sorulması, cevapların doğruluğu üzerine tartışma açılması, yanlış cevapların doğru şeklinin tüm sınıfın anlayabileceği şekilde açıklanması gerektiğini savunmaktadır. Dil bilgisi konularında bu tekniğin uygulanması, öğrencileri düşünmeye, soruların cevabı hakkında merak uyandırmaya iter. Bu teknik anlatma yöntemi sonrasında kullanılırsa daha yararlı olur.

3. Dört Temel Beceri (Konuşma-Okuma-Dinleme-Yazma) Yöntemi

Örgün eğitim kurumlarında dil bilgisi öğretimi, yeni bir dilin öğretimi olmayıp en yakın çevreden veya kitle iletişim araçlarından öğrenilen Türkçenin daha kurallı, daha incelikli ve daha ayrıntılı öğretimini ifade etmektedir. Ders kitapları, hikâye ve romanlar, dergiler, broşürler, görsellerle desteklenmiş okuma materyalleri; öğrencinin dil bilgisi kurallarını bütün olarak görebileceği ortamlardandır. Dil bilgisi kurallarını, Türkçenin inceliklerini kapsayan süreç, okuma materyalleri ile okutulup desteklenmelidir. Okuduğu metinlerde, hikayelerde, şiirlerde dil bilgisinin işlenen özellikleri öğrenciye fark ettirilmeli; onun bu kuralları yerinde keşfine imkân sağlanmalıdır. Bütün bu işlemler yapılırken öğrencilerin düzeylerine uygun, öncelikle özenle seçilmiş metinler okutulur, sonrasında dinleme eylemi yapılır. Devamında ise okunan metin üzerinde öğrencilerin konuşma yapmaları ve yine aynı metinle ilgili yazı çalışmaları yapmaları istenir. Bu yöntemler uygun sırayla kullanıldığında hem Türkçe öğretimi sağlam bir zemine oturtulmuş olur hem de dil bilgisi konusu öğrenciler için zevkli ve sevecen bir biçime dönüştürülmüş olur.



4. Dramatizasyon (Oyunlaştırma) Yöntemi

Eğitim, çocuklar için neşeli ve eğlenceli bir süreç olarak düşünülür ve uygulanırsa o takdirde öğrenme kolaylaşır ve kalıcı olur. Oyun ve eğlence yöntemi, çocuk ruhuna en uygun öğrenme stratejilerinden birisidir. Nitekim çocuklar bu yöntemle eğlenerek öğrenirler. Eğlenerek öğrenilen bilgiler de sıkıcı ortamlarda öğrenilen bilgilere göre çok daha kolay kavranır ve kalıcı olur.

Herhangi bir ders konusunun taklit ya da rol yapma yoluyla sahnelenerek canlandırılması özellikle ilköğretim düzeyindeki öğrenciler için etkili bir öğretim tekniğidir. Çocuklar için oyun doğal bir öğrenme aracı olup oyunla öğrenme sürecinde onların ilgisini sürekli canlı tutar. Dersin oyun havasında sunulması ve çeşitli rol canlandırmalarıyla desteklenmesi hem öğrencilerin derse karşı motivasyonunu artırmakta hem de öğrenilen bilgilerin kalıcılığını sağlamaktadır. Bu teknik somutlaştırma gücü sayesinde soyut kavramların daha kolay anlaşılmasına olanak sağlar. Rol yapma tekniği, öğrencinin rol yapma başarısı oranında da sanatın duyguları etkileme gücünden yararlanır (Cemiloğlu, 2001).

5. Grup-Küme Çalışması Yöntemleri

Bilinen bir gerçektir ki sınıf arkadaşlarıyla karışık kaynaşan öğrenciler, öğrenme ve sosyalleşme becerilerinde çok daha başarılı olmaktadır. Üstelik grup-küme çalışmaları öğrenciler açısından zevkli ve farklı yöntemlerdir. Birlikte çalışabilmenin, gerektiğinde organize olabilmenin, görev ve sorumluluk bilinci edinebilmenin öne çıktığı grup-küme çalışmaları yönteminde dil öğrenimi çalışmaları yapmak faydalı bir yöntem olacaktır. Dilin inceliklerinin fark edilemediği, keşfedilemediği bir durumda grup-küme üyelerinin desteği ile süreç daha olumlu ilerleyebilir. Birlikte keşfetmek, beraber öğrenmek, bilgiye giden yolda akranlarla iş birliği içinde olabilmek öğrenme sürecini olumlu yönde etkiler. Türkçe öğrenme sürecinde de bu katkı geçerlidir. Ortak öğrenme çabası bir yandan konuların kolayca kavranmasını sağlar.

Öğrencilerin belirli bir konu etrafında gruplara ayrılarak iş birliği içinde çalışmasını esas alan bu teknik, bireylerde ortak çalışma bilincinin gelişmesine katkı sağlar. Her öğrencinin grup içinde belirli bir sorumluluğu üstlenmesi, hem görev bilincini hem de bireysel katkı sunma yetisini geliştirir. Sınıf ortamında ikili gruplardan daha büyük çalışma gruplarına kadar farklı yapılandırmalarla uygulanabilen bu yöntem öğrencilerin birlikte düşünmelerini karşılıklı fikir alışverişinde bulunmalarını ve rahat etkileşim odaklı öğrenme bir öğrenme atmosferinde kendilerini ifade edebilmelerini destekler (Demirel, 1999). Bu yöntem bir yandan da çocuklarda ortak iş yapma, başarıma ve tatmin duygularını geliştirir.

6. Gösterip Yaptırma Yöntemi

Öğrenciler pek çok bilgi ve beceriyi duyurular yoluyla kavrayıp öğrendikleri için görme, işitme, dokunma duyularına dayalı yöntemler derslerin işlenişinde büyük önem taşır. (Kavcar vd., 1997) Göstertip yaptırma yönteminde öğretmen rehber konumdadır. Öğretmenler; dil öğretimi, kelime öğretimi ve yazma çalışmalarında kalıcılığı sağlamak için gösterip yaptırma tekniğini uygulayabilirler. Bu yöntemin özünde öncelikle öğretmen kendisi doğru örnekler verir, uygular ve gösterir. Sonra da bu çalışmaları öğrencilerin yapmalarını ister. Öğrencilerin gösterilen ve uygulanan örneklerle benzer yeni yapılar oluşturması hem zevkli hem kolay hem de kalıcı yöntemlerden birisidir.

7. Sunuş Yolu Stratejisi

David Ausubel'in "anamlı öğrenme" kuramından esinlenerek geliştirilen sunuş yoluyla öğretim stratejisi literatürde zaman "sunuş yoluyla öğrenme", "alış yoluyla öğrenme" gibi ifadelerle de anılmaktadır. Bu öğrenme stratejisine göre öğrenme süreci, bilgilerin mantıksal bir bütünlük içerisinde düzenlenerek sıralı ve sistematik bir şekilde sunulması ile gerçekleşir. Öğrencinin bilgiyi almaya hazır olduğu bir ortamda gerçekleştirilen bu süreçte, kavramlar ve genellemeler açıklayıcı ve yorumlayıcı bir yaklaşımla aktarılır. Sunuş yoluyla öğretim, öğrenilecek içeriğin dikkatlice yapılandırıldığı ve öğrenenin zihinsel olarak yeni bilgiyi anlamlandırmaya hazır olduğu bir öğretim modeline dayanır. (Fidan, 2012) Bilgilerin sunular üzerinden aktarılması da kalıcı öğrenme açısından son derece yararlıdır.

8. Buluş Yolu Stratejisi

Jerome S. Bruner'in (1966) geliştirdiği bu öğretim yaklaşımı, literatürde "keşfederek öğretim" ya da daha yaygın adıyla "buluş yoluyla öğretim stratejisi" olarak anılmaktadır. Bu stratejinin temelinde, öğrencilerin öğrenme sürecine etkin bir biçimde katılarak kavram ve ilkelere kendi deneyimleri yoluyla ulaşmaları gerektiği anlayışı yer alır. Bruner'e göre öğretimin amacı öğrencileri bilgiyle doldurmak değil, onların düşünme becerilerini geliştirmek, karşılaştıkları problemleri çözebilmelerini sağlamak ve öğrenme sürecinde aktif bir rol üstlenmelerine olanak tanımaktadır.

Bruner, öğrencilerin kendi bakış açısını genişletmediği ve zihinsel kapasitesini zorlandığı sürece, ona sunulan bilginin anlamlı olmayacağını vurgular. Bu yaklaşım, öğrenmenin ancak bireyin kendi çabası ve keşfiyle kalıcı hâle geleceği düşüncesine dayanır. Bu doğrultuda buluş yoluyla öğretim stratejisi, öğrencilerin belirli bir probleme ilişkin verilerin toplanması, bunları analiz ederek genellemelere ve soyut kavramlara ulaşması sürecini kapsar. Güdüleyici, öğrenci merkezli ve tümevarıma dayalı bir yöntem olarak öne çıkan bu stratejiyi daha derin ve kalıcı kılmayı amaçlamıştır(Fidan, 2012).

9. Araştırma-İnceleme Stratejisi Yöntemi

Araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejisi, köklerini John Dewey'in öğrenci merkezli eğitim anlayışından almaktadır. Bu yaklaşımda öğrenciler öğrenme sürecinin merkezinde yer alırken öğretmen ise öğrenci yönlendiren bir rehber rolündedir. Strateji, öğrencilerin sınıf ortamında karşılaştıkları gerçek ya da kurmaca problemlere çözüm üretmelerini amaçlayan bir problem çözme yöntemini olarak tanımlanabilir.

Bu öğretim sürecinde öğrenci, öncelikle problemi tanımlar, ardından problemi çözmek için hipotezler geliştirir. Daha sonra bu denenceleri test etmek amacıyla veri toplar, elde ettiği verileri analiz eder ve sonuçlara ulaşır. Bu yöntemin en önemli katkılarından biri, öğrencilerin yalnızca mevcut konuya dair sorunları çözmeyi öğrenmeleriyle sınırlı kalmaması aynı zamanda ileride karşılaşılabilecekleri farklı problemlere karşı da çözüm geliştirme becerileri kazanmalarınıdır (Bilen, 2006).

10. Gölgeleme Yöntemi

Daha çok yabancılar dil öğretiminde kullanılan bu yöntem, istenirse eğitim ortamlarında Türkçe öğretiminde de kullanılabilir. Gölgeleme (shadowing) tekniği, dinlenen bir ses kaydını veya konuşmayı eş zamanlı olarak takip ederek kelime kelime tekrarlamaya dayanan bir dil öğrenme yöntemidir. Özellikle yabancı dil öğretiminde hedef dille ilgili olarak izlenen bir film veya videodaki karakterlerin konuşmalarının tekrar edilmesine dayalı etkili bir yöntemdir. Öğrencilerin her biri izlenen/dinlenen metinlerdeki kişi ve karakterlerin adeta gölgesi gibi onları taklit ederler. Bu teknik, kişinin seslerin ritmini, vurgusunu ve telaffuzunu öğrenmesine, konuşma kaslarını dile alıştırmaya ve dinlediğini anlamasını geliştirmesine yardımcı olur.

Gölgeleme yöntemini uygulamak için öncelikle öğrencilerin seviyesine uygun bir ses veya video materyali seçilir: Bu amaçla podcast'ler, sesli kitaplar, dizi veya filmler uygun olabilir. Video veya ses başlatılır ve konuşmacının ne söylediği duyulduğunda sesin ritmi, vurgusu ve tonlaması taklit edilerek yüksek sesle ve konuşmaya yakın hızda takip edilir. Devamında öğrenciler kendi seslerini kaydedip dinleyerek telaffuzundaki hataları ve gelişimlerini fark edebilirler.

Bu yöntem sayesinde konuşucunun telaffuzu, vurgusu ve konuşma ritmi öğrenilmiş olur. Konuşmacının konuşması eş zamanlı olarak izlendiği için dinlediğini anlama becerisi gelişir. Bu yolla söz konusu dilin söyleyiş ve sözdizimi kuralları benimsenir ve daha akıcı konuşma olanağı yakalanır. Bir yandan da beyin ve konuşma organları arasındaki koordinasyon güçlendirilir.

11. Görselleştirme Yöntemi

Özellikle ilkökul ve ortaokul düzeyindeki öğrencilere dil öğretiminde kullanılabilecek etkili, eğlenceli ve kalıcı bir öğrenme yöntemidir. Öğretmenler, öğretecekleri dil bilgisi konularını farklı renklerde kutulara veya çubuklara yazarak öğrencilerle birlikte konuları öğrenebilirler. Örneğin önad(sıfat) veya adıl(zamir) konuları kısaca anlatıldıktan sonra renkli çubuklara bu türlerin örnekleri yazılıp öğrencilerden bu çubukları çekmeleri istenebilir. Çekilen çubuk üzerinde yazılı olan sözcükle örnek cümleler kurmaları için yönlendirme yapılır. Bu yöntem hem eğlenceli hem de kolay öğrenen uygulamalı bir yöntemdir.

12. Görsel Yöntemler (televizyon, sinema-tiyatro izletme)

Genel anlamda dil öğretiminde, özel olarak Türkçe öğretiminde seviyeye uygun, Türkçenin doğru ve güzel kullanıldığı örnek TV programları, filmler ve tiyatro videoları izletilerek de Türkçe öğretimi hem daha zevkli duruma getirilebilir hem de kalıcı öğrenme sağlanmış olabilir. Bu yöntem dil öğretiminde öğretmenlere yardımcı olabilecek en neşeli yöntemlerden birisidir. Öğrenciler sıkılmadan hem dilin inceliklerini ve estetiğini öğrenirler hem de zevkli zamanlar geçirmiş olabilirler. Bu noktada öğrencilerin seçilen metinlerin seviyeye uygunluğuna dikkat etmeleri ve bu yöntemi destekleyici bir yöntem olarak kullanmaya dikkat etmelerinde yarar vardır. Bugün özellikle yabancı dil öğreniminde görsel izleme teknikleri bir hayli değer ve önem kazanmıştır.

13. Gezi-Gözlem Yöntemi

Dil öğretiminde birçok öncül yöntemler yanında, daha doğal ve zevkli yöntemler arasında gezi-gözlem yöntemi de kullanılabilir. Öğrenciler bir yandan yeni yerleri, gezip görürken öbür taraftan da dili doğal yoldan kavramış olurlar. Bu yöntem dil öğretimin ana yöntemleri arasında olmayabilir ancak destekleyici bir yöntem olarak düşünülebilir. Şöyle ki öğrenciler öğretmenleri gözetiminde doğa veya tarih gezilerine çıkartılarak yerinde uygun bir anlatıcı marifetiyle dil öğretimi yapılabilir veya örtük olarak dilin incelikleri ve estetik kuralları öğrencilere kazandırılabilir. Bu yönüyle bu yöntem hem eğlendirici hem de öğretici bir işlev üstlenebilir.

14. Maruz Bırakma Yöntemi

Dil öğretimin hiç şüphesiz en etkili yol ve yöntemlerinden birisi, öğrencileri hedef dile maruz bırakmaktır. Böylelikle öğrenci biraz zorunlu olarak biraz da gönüllülükle hedef dilin kural ve inceliklerini kavramış olacaktır. Bu yöntemin özünde öğrenilecek dilin zorunlu gereksinime dönüştürülmesi yatmaktadır. Öğrenci hangi düzeyde olursa olsun dile kullanmaya maruz kalırsa dil öğrenme süreci hızlanır. Daha çok yabancı dil öğretiminde kullanılan bu yöntem, eğitim kademelerinde Türkçe öğretiminde de rahatlıkla kullanılabilir.

Sonuç ve Değerlendirme

Yukarıdan beri verilen bilgiler ışığında öncelikle şunu belirtmeliyiz ki dil öğretimi, salt dil bilgisi öğretimi demek değildir. Dil, dil bilgisi öğretilerek öğrenilmez aksine öğrenmeyi zorlaştırır ve sevimsizleştirir. Dil öğretimi, birçok yöntemi ve bileşeni birlikte kullanmayı gerektiren zorlu bir süreçtir. O bakımdan dil öğretimini tek bir yöntemle değil, çoklu yöntemlerle yürütmek hem süreci hızlandırır hem de zevkli ve sevimli hâle dönüştürür.

Sonuç olarak dil öğretimini dil bilgisi kurallarını ezberletmekten çıkartıp üzerinde yeniden düşünmek ve yepyeni yol ve yöntemler bulmak durumundayız. Çağdaş dünyanın uyguladığı yöntemleri izlemek yanında kendimiz de yeni yol ve yöntemler eklemek artık büyük bir gereksinimdir. İster kendi çocuklarımıza isterse yabancılarla Türkçe öğretiminde yeni yöntemler bulmak, yeni ufuklar açmak ve teknolojik yeniliklerden yararlanmak çağın getirdiği bir zorunluluk olarak karşımızda durmaktadır.

KAYNAKÇA

- Bilen, M. (2006). *Plandan uygulamaya öğretim*, Anı Yayıncılık.
- Calp, M. (2005). *Özel öğretim alanı olarak Türkçe öğretimi*, Eğitim Kitabevi.
- Cemiloğlu, M. (2001). *İlköğretim okullarında türkçe öğretimi*, Alfa Yayınları.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında türkçe öğretimi*, MEB Yayınları.
- Fidan, N. (2012). *Okulda öğrenme ve öğretme*, Pegem Akademi.
- Kavcar, Cahit ve diğerleri, (1997). *Türkçe öğretimi*, Engin Yayınevi.
- Kocaman, A. (1980). *Dilbilimsel anlambilim dilbilim ve dil incelemeleri genel bir değerlendirme dilbilim ve dil bilgisi konuşmaları*, TDK Yayınları.
- Korkmaz, Z. (2007). *Gramer terimleri sözlüğü*. (3. Baskı), Türk Dil Kurumu.
- Sağır, M. (2002). *İlköğretim okullarında Türkçe dil bilgisi öğretimi*, Nobel Yayın Dağıtım.

XVII.ULUSLARARASI DÜNYA DİLİ TÜRKÇE SEMPOZYUMU

Esin YÜZBAŞI*

Birinci Türk Dili Kurultayının Türk Basınına Yansımaları

Özet

Türkiye Cumhuriyeti devletinin kurulmasının ardından yapılan en önemli inkılaplardan biri de dil üzerine olmuştur. Mustafa Kemal Atatürk, Türk dilinin en zengin dünya dillerinden biri olduğunun farkında olarak Türk dilinin köklerinin ne kadar eskiye dayandığı, diğer diller arasında nerede olduğu ile lehçe, şive ve ağız itibarıyla geçmişten günümüze incelenmesini istemiştir. Böylelikle Türkçeyi yabancı etkilerden arındırmak, Türkçenin kendi köklerini ve zenginliğini ortaya çıkarmak ve Milli bir dil bilinci oluşturmak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda 12 Temmuz 1932 tarihinde Atatürk'ün talimatıyla bugünkü adı Türk Dil Kurumu olan Türk Dili Tetkik Cemiyeti kurulmuş ve 26 Eylül-5 Ekim 1932 tarihleri arasında Dolmabahçe Sarayı'nda Birinci Dil Kurultayı gerçekleştirilmiştir. Birinci Dil Kurultayı 9 gün boyunca çalışmalarını yürütmüş ve fırka merkezleri, ocaklar, halkevi ve şehrin çeşitli yerlerine konulan hoparlörler aracılığı ile bu yapılan çalışmaların halk tarafından da takip edilmesi sağlanmıştır. Kurultay programı; Türk dilini tarihsel ve coğrafi bağlam içinde ele alarak, dilin geçmişi, o günkü durumu ve gelecekteki hedefleri üzerine yoğunlaşmıştır. Arapça ve Farsça gibi yabancı dillerden Türkçeye girmiş olan kelimeleri dilden ayıklayarak, dilin öz ve sade bir yapıya kavuşturulması kurultayın temel amaçlardan biri olmuştur. Türkçenin diğer dil aileleriyle özellikle İnde-Öropen (Hint-Avrupa) dilleriyle ve Sümerce gibi dillerle ilişkisi üzerine kurultayda tezler sunulmuş ve tartışılmıştır. Kurultayda dil çalışmaları için Filoloji, lengüistik, etimoloji, gramer ve sentaks, lügat, derleme ve neşriyat şeklinde alt komisyonlar kurulmuştur. Diğer taraftan Türk basını Birinci Dil Kurultayını yakından takip etmiş ve kurultayın yapmış olduğu çalışmalara gazetelerde Kurultay süresince her gün geniş bir şekilde yer vermiştir. Bu çalışmada Birinci Türk Dili Kurultayının "Cumhuriyet", "Milliyet" ve "Akşam" gazetelerine yansımaları araştırılarak kurultayın yapmış olduğu çalışmalar ortaya çıkarılmaya çalışılmaktadır.



ANAHTAR
KELİMELER

Türkiye Cumhuriyeti Tarihi, Türk Dil Kurultayı,
Cumhuriyet, Milliyet, Akşam.

* Dr. Öğr. Üyesi, Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitimin Felsefi, Sosyal ve Tarihi Anabilim Dalı, esinyuzbasi@bartin.edu.tr, ORCID: 0000-0002-0685-6120.



Reflections of the First Turkish Language Congress in the Turkish Press

Abstract

One of the most important reforms made following the founding of the Republic of Türkiye concerned language. Mustafa Kemal Atatürk, aware that the Turkish language was one of the richest in the world, requested that its roots be studied from past to present, its position among other languages, and its dialects, accents, and accents. This aimed to purify Turkish of foreign influences, reveal its own roots and richness, and create awareness of a national language. To this end, the Turkish Language Research Society, today the Turkish Language Association, was established on July 12, 1932, upon Atatürk's instructions, and the First Language Congress was held in Dolmabahçe Palace from September 26 to October 5, 1932. The First Language Congress conducted its work for nine days, and loudspeakers placed in party headquarters, guilds, community centers, and various locations around the city enabled the public to follow these activities. The congress program included: By examining the Turkish language within its historical and geographical context, it focused on its history, current state, and future goals. One of the congress's primary objectives was to purify the language by eliminating words that had entered Turkish from foreign languages such as Arabic and Persian. Theses were presented and discussed at the congress on the relationship between Turkish and other language families, particularly Indo-European and Sumerian. Subcommittees on philology, linguistics, etymology, grammar and syntax, lexicon, compilation, and publications were established for linguistic studies. Furthermore, the Turkish press closely followed the First Language Congress and provided extensive daily newspaper coverage of its work. This study explores the impact of the First Turkish Language Congress on the newspapers "Cumhuriyet", "Milliyet" and "Akşam" to uncover its impact.



KEYWORDS

History of the Republic of Türkiye, Turkish Language Congress, Cumhuriyet, Milliyet, Akşam.



Giriş

Cumhuriyetin kurulmasıyla birlikte ilk ele alınan konulardan biri dil meselesi olmuştur. Mustafa Kemal bu konuyla bizzat ilgilenmiştir. İlk önce 1928 yılında alfabe devrimi yapılmış daha sonra 12 Temmuz 1932 tarihinde Türk Dili Tetkik Cemiyeti kurulmuştur (Gündüz ve Fırat, 2014, s.64). Türk Dili Tetkik Cemiyeti, Türk varlığı gibi Türk kültürünü de tekrar diriltmeyi arzulayan Gazi Mustafa Kemal tarafından kurulmuştur (Türk Dil Kurumu, 2024, s. III). Türk Dili Tetkik Cemiyeti, 26 Eylül 1932 tarihinde toplanacak olan Birinci Türk Dil Kurultayı için hazırlıkların yapılmasına öncelik vermiş olup bunun için dönemin aydınlarından kurultaya katılıp sunum yapmalarını istenmiştir. Burada hedef Türkçenin özleştirilmesini ve geliştirilmesini sağlamak olduğu kadar Türklerin dünya medeniyetlerine sağlamış olduğu katkıları da gün yüzüne çıkarmak olmuştur (Özdemir, 2023, s.20). Dönemin milletvekili ve edebiyatçılarından Sâmih Rifat, Ruşen Eşref, Yakup Kadri ve Celâl Sâhir Türk Dili Tetkik Cemiyeti'nin kurucuları arasında yer almıştır. Cemiyetin ilk Başkanlığını Sâmih Rifat Bey yapmıştır. Türk dili adına yapılacak çalışmalar, Türk Dili Tetkik Cemiyeti'nin kurulmasından kısa bir süre sonra 26 Eylül 1932 tarihinde Ankara'da Dolmabahçe Sarayında toplanan Birinci Dil Kurultayı ile somut bir çerçeveye oturtulmuştur (Topal, 2024, s.3319). Dokuz gün süren Birinci Dil Kurultayını basın da yakından takip etmiştir (Milliyet, 6 Ekim 1932, s.6).

Türk dilinin tarihsel süreçleri, diğer dillerle olan ilişkileri, geçirmiş olduğu değişimler, güncel hali ve ihtiyaçları, Türk dili adına öngörülen gelişmeler ve bunun için neler yapılması gerektiği kurultayda üzerinde hassasiyetle durulan konular olmuştur. Milli bir dil oluşturma hedeflenmiş, konuşma dili ve yazı dili arasındaki bir fark olmaması gerektiği ve farkları kapatma çareleri üzerinde görüşülmüştür (Küçük, 2023, s. 63). Dolmabahçe Sarayı'nda 26 Eylül-5 Ekim 1932 tarihleri arasında yapılan Birinci Türk Dili Kurultayı sonunda Kurumun; "Lügat-İstilah, Derleme, Lenguistik-Filoloji, Gramer-Sentaks, Etimoloji ve Yayın adlarıyla altı kol olarak çalışmalarını yapması kabul edilmiştir (Gündüz ve FIRAT, 2014, s.64).

Bu çalışmada; Birinci Dil Kurultayının Cumhuriyet, Milliyet ve Akşam gazetelerine yansımaları ele alınacak, bu gazeteler aracılığıyla Birinci Dil Kurultayının halka nasıl aktarıldığı ve basında nasıl bir görünüm sergilediği ortaya konulmak istenmiştir.

Birinci Türk Dili Kurultayının "Cumhuriyet", "Milliyet" ve "Akşam" Gazetelerine Yansımaları

25 Eylül 1932 tarihli Cumhuriyet gazetesinde dil kurultayının 26 Eylül 1932 tarihinde açılacağı "*Kurultay Yarın Açılıyor*" başlığıyla duyurulmuştur. Birinci Dil Kurultayı toplanmadan önce Türk Dili Tetkik Cemiyeti Hâmî Reisi Gazi Mustafa Kemal'in başkanlığında, cemiyet adına Kurultay'da sunulacak olan hitabe ve tezlerin son incelemesi gerçekleştirilmiştir. Kurultayın toplanacağı büyük salonda ise tüm hazırlıklar tamamlanmış; katılımcı, gazeteci ve dinleyicilere mahsus iskemleler ile büyük bir hitabet kürsüsü hazırlanmıştır (Cumhuriyet, 25 Eylül 1932, s.1).



Fotoğraf 1: Dil kurultayının yapıldığı Dolmabahçe sarayı salonu (Milliyet, 26 Eylül 1932, s.1).



Fotoğraf 2: Birinci Dil Kurultayı Büyük Merasimle Açılışı (Cumhuriyet, 27 Eylül 1932, s.1).

Öte yandan, Kurultaya katılmak üzere şehre geleceği daha önce duyurulan Sofya Dilbilimcisi Agop Martayan Efendi, 24 Eylül 1932 sabahında trenle Sirkeci garına gelmiş öğleden sonra da Dolmabahçe Sarayı'na giderek (Cumhuriyet, 25 Eylül 1932, s.1) Ruşen Eşref Bey ile görüşmüştür. Cumhuriyet gazetesi muhabiri Agop Efendi ile bir röportaj gerçekleştirmiştir. Agop Efendi, gazetecilere yaptığı demecinde Türk dilinin ne kadar zengin olduğu, bu konudaki fikirlerini kurultaya arz edeceğini ve şimdilik daha fazla bir şey söyleyeceğini ifade etmiştir. Agop Efendi'nin hazırlamış olduğu tezler;

“

“Türk ve Alp dilleri arasındaki rabitalar, Türk ve Sümer dillerinin benzer noktaları, Hindu-Avrupai dillerle Türkçenin münasebetleri, Türk kelimesinin tetkiki, İslamiyet'ten evvelki devirlerde Türk harfleri, Türk edebiyatının doğuşu ve inkişafı ile Türk lisanının düzeltilmesi”

”

şeklinde olmuştur.



Fotoğraf 3: Agop Efendi ve Eşi Sirkeci İstasyonunda (Akşam, 25 Eylül 1932, s.1).

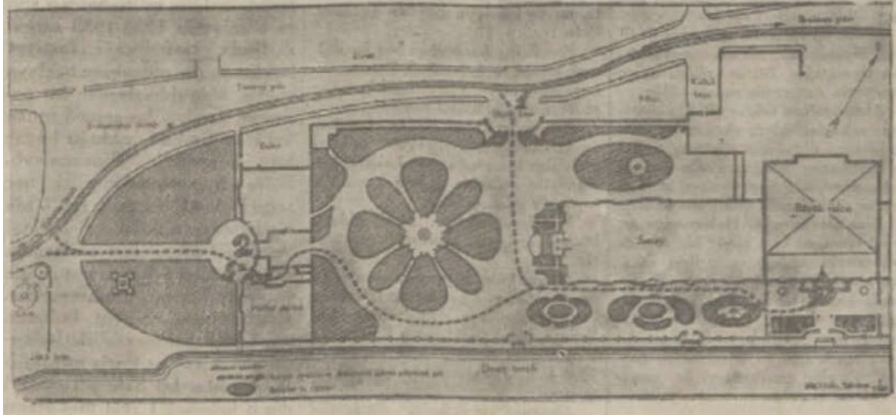
Ayrıca Dil kurultayında gerçekleştirilecek olan bütün konuşmaları dinlemek üzere İstanbul'un bazı yerlerine hoparlörler konulduğundan da bahsedilmiştir (Akşam, 25 Eylül 1932, s.1). 26 Eylül Pazartesi günü düzenlenen kurultay için radyo tesisatı kurulan yerler şöyledir;

1. Şehzadebaşı'nda bulunan Letafet apartmanındaki Cumhuriyet Halk Fırkası Salonu
2. İstanbul Halkevi Merkezi.
3. Beyoğlu'nda bulunan Cumhuriyet Halk Fırkası Merkezi.
4. Kayseri Akaretler'de bulunan Cumhuriyet Halk Fırkası Merkezi.
5. Üsküdar Cumhuriyet Halk Fırkası Merkezi.
6. Bakırköy Cumhuriyet Halk Fırkası Merkezi.
7. Yeniköy'de bulunan Cumhuriyet Halk Fırkası merkezi.
8. Sarıyer Cumhuriyet Halk Fırkası kaza merkezi.
9. Kızıltoprak ve Eyüp Cumhuriyet Halk Fırkası Nahiye Merkezi.
10. Beykoz'da bulunan iskele civarındaki Gençler Mahfili.
11. Büyükkada Cumhuriyet Halk Fırkası Merkezi.
12. Fatih Haliç İdman Kulübü Merkezi.
13. Şehremini Topkapı Gençler Mahfili olmuştur (Cumhuriyet, 25 Eylül 1932, s.4).



Fotoğraf 4: Radyodan Kurultayı Takip Eden Bir Grup (Cumhuriyet, 2 Ekim 1932, s.1).

Dolmabahçe Sarayı'nda Büyük Salonda yapılacak Büyük Dil Kurultayı için salona nasıl gidileceğini gösteren krokilerde basında yer almıştır.



Fotoğraf 5: Dil Kurultayının Yapılacağı Büyük Salona Nasıl Gidileceğini Gösteren Kroki (Milliyet, 26 Eylül 1932, s.1).

Türk Dili Tetkik cemiyeti kâtibi olan Ruşen Eşref Bey, kurultayın açılışından bir gün önce akşam saat 9'da gazetecilere şunları söylemiştir;

1. 26 Eylül 1932 Pazartesi günü Kurultay saat 14'te Dolmabahçe sarayının büyük salonunda açılacaktır.
2. Türk Dili Tetkik cemiyeti reisi Samih Rifat Bey, açılış nutkunu söyleyecektir.
3. Daha sonra Kurultaya reis seçimi yapılacaktır.
4. Sonrasında ikinci reis ve kâtip seçilecektir.
5. Maarif vekili Beyefendinin nutku olacaktır.
6. Samih Rifat Beyefendi konferansını gerçekleştirecektir (Milliyet, 26 Eylül 1932, s.6).



Fotoğraf 6: Türk Tarihî Tetkik Cemiyeti Reisi Samih Rifat Beyefendi' nin Kongreyi Açarken ki Fotoğrafı (Cumhuriyet, 27 Eylül 1932, s.1).

Kurultayın Birinci Günü

Türk Dili Tetkik Cemiyeti Umumi Kâtibi Ruşen Eşref Bey, Büyük Millet Meclisi Reisi Kazım Paşa'nın, Kurultaya reis seçilmesini teklif etmiştir. Bu teklif kabul edilmiş ve Kazım Paşa Kurultaya reis seçilmiştir. Kazım Paşa bu hususta şunları ifade etmiştir; Kurultaya kendisini reis seçtikleri için Kurultay üyelerine teşekkürlerini sunduğunu, Kurultayda cereyan edecek müzakereler ve münakaşalardan çok faydalı neticeler elde edeceklerinden şüphe duymadığını ve bu kurultayla zengin Türkçe dili için yeni ve güzel bir yol açıldığını belirtmiştir. Ayrıca bu eserin, büyük şefin büyük eserlerinden biri olduğu, yüksek kurultaya sonsuz teşekkürlerini sunduğunu ve bu kutlu göreve gururla başladığını aktarmıştır (Milliyet, 27 Eylül 1932, s.5).



Fotoğraf 7: Kazım Karabekir, Kurultay Başkanlığı Yaparken (Milliyet, 27 Eylül 1932, s.5)

Daha sonra ise ikinci reis seçimine geçilmiş Türk Dili Tetkik Cemiyeti Reisi Samih Rifat ve Maarif vekili Reşit Galip Bey bu göreve seçilmişlerdir. Ardından dört kâtip seçimi yapılmıştır. Kâtipliklere de Şehir Meclisi azası Ali Rıza, Mustafa Azmi, Refik Ahmet ve İsmail Muştak Bey'in seçilmesi teklif edilmiş ve bu teklif kabul edilmiştir (Akşam, 27 Eylül 1932, s.2). Gazi Mustafa Kemal, Kurultayın ilk gününden itibaren dokuz gün boyunca Kurultaya katılım sağlayarak yakından müzakereleri takip etmiştir (Akşam, 28 Eylül 1932, s.1).



Fotoğraf 8: Gazi Mustafa Kemal ve Amerika Ordusu Erkanı Harbiye Reisi Kurultayda (Akşam, 28 Eylül 1932, s.1).

Büyük Dil Kurultayına memleketin her yerinden telgraflar gelmiş olup bunlara ayrıca önem verilmiştir. (Cumhuriyet 28 Eylül 1932, s.5).



Fotoğraf 9: Birinci Türk Dili Kurultayına Gelen Telgraflar (Cumhuriyet, 28 Eylül 1932, s.5).

Kurultayın İkinci Günü

Kurultayın ikinci gününde encümenler için seçim yapılmış ve 15 Teşkilât encümeni seçilmiştir. Bunlar: Sait Asaf, Hamit, Hilmi, Nusret Kemal, Celâl Sahir, Ahmet İhsan, İbrahim Necmi, Celâl Ferit, Ferit Zühtü, Ali Canip, Saffet, Saadet Zihni, Zahide, Mediha Hanım ve Muzaffer Bey olmuştur (Akşam, 28 Eylül 1932, s.1). Ayrıca azalar tarafından da Edirne Mebusu Şeref, Sadri Ethem, Baha, Hüseyin Cahit, Sıtkı, Muslahattin Adil, Kâzım Namî, Cevat Abbas, Peyami Safa, Yusuf Akçora, Fuat Raif, Talât, Hıfzı Uğuz, Hüseyin Namık, Reşat Nuri ve Kaymakam Şemsi Bey encümen olarak teklif edilmişse de kurultayda kabul edilmiştir (Cumhuriyet, 28 Eylül 1932, s.1). Takrirler ve temenniler encümenliğine seçilenler ise: Reşat Nuri, Ruşenî, Ahmet Cevat, Hasan Ali, Ragıp Hulûsî, Rüşdüeddin, İhsan, Sadri Ethem, İsmail Fethi, İsmail Sıdkı, İclâl, Hakkı Nezihi ve Mehmet Vahîd Bey'ler olmuştur.





Fotoğraf 10: Kurultayda Takrirler ve Temenniler Encümenleri Toplantıdayken
(Cumhuriyet, 30 Eylül 1932, s.1).

Daha sonra kurultayda konferanslar başlamış olup ilk önce Doktor Saim Ali Bey tezini savunmuştur. Saim Ali Bey, Türk dili ve Hint- Avrupa dillerinin münasebetleri konusunda bir konferans vermiştir. İkinci konferans Ahmet Cevat Bey tarafından sunulmuştur. Ahmet Cevat Bey, Türk dili ve Sümerce arasındaki münasebet konusunda konferansını vermiştir. Ahmet Cevat Bey'den sonra Sofya'dan gelen Agop Martayan'ın konferansı başlamıştır (Akşam, 28 Eylül 1932, s.1).

Kurultay için seçilen Dolmabahçe sarayının büyük salonunda işitme şartlarının iyi olmadığı anlaşılmış ve o salon terkedilerek kurultayın üçüncü günü için işitme şartları iyi olan başka bir salon hazırlanmıştır. Yeni salonun, kurultay azalarına memurlar tarafından gösterileceği belirtilmiştir (Cumhuriyet, 28 Eylül 1932, s.1)

Kurultayın Üçüncü Günü



Fotoğraf 10: Kurultayın Üçüncü Günüden Bir Fotoğraf (Cumhuriyet, 29 Eylül 1932, s.1).

Dil Kurultayının üçüncü günü saat 14'te Dolmabahçe Sarayı'nda yapılmıştır. Bu toplantı birinci ve ikinci gün toplantılarının yapıldığı eski muayede salonunda değil de binaya girenlerin ilk karşılaştığı birinci salonda yapılmıştır. Bunun sebebi ise seslerin işitilmesinden kaynaklanan salon olmuştur (Cumhuriyet, 29 Eylül 1932, s.1).

Kurultayın Üçüncü günü hareketli bir kurultay günü olmuştur (Cumhuriyet, 29 Eylül 1932, s.1). Gazi'nin isminin, Büyük dil ansiklopedisine verilmesi teklif edilmiş, bu teklif salondakiler tarafından alkışlarla karşılanmıştır (Cumhuriyet, 29 Eylül 1932, s.1). Kurultayın üçüncü günü yine Kazım Paşanın başkanlığında başlamış olup bazı azaların, kurultayda söylenen sözlerin basılarak dağıtılması yönündeki talepleri olmuştur. Ancak Samih Rifat ve Ruşen Eşref beyler bunun imkansızlığını açıklamaya çalışmışlardır (Akşam, 29 Eylül 1932, s.1). Zabıtların günü gününe basılması konusunda Ruşen Eşref Bey, "Tezleri, günü gününe bastırmak imkânsızdır! Fakat bunlar, pek yakında bastırılarak muhterem azaya dağıtılacaktır" (Milliyet, 29 Eylül 1932, s.1) demiştir. Üçüncü gün toplantısına ikinci gün kurultayda konuşulanlar anlatılarak başlanılmış, daha sonra Mehmet Saffet Bey'in tezi; Türk Dilinin kıdemi ve haki-miyeti-Türkçe'nin Arî Dillerle münasebeti (Milliyet, 29 Eylül 1932, s.6) ve Âza olan Artin Bey tarafından Türk- Sümer ve Hint Avrupa lisanları ve bunlar arasındaki münasebet hakkında bir konferans verilmiştir. Daha sonra ise Hakkı Nezihi Bey tarafından Hint- Avrupa lisanları arasındaki ilişki ele alınmıştır. (Akşam, 29 Eylül 1932, s.1). Sonrasında ise; Darülfünun profesörlerinden olan Yusuf Ziya Bey, kelimelerin bir lisandan bir diğer lisana nasıl geçebildiğini ve aza Ömer Bey ise Türkçede kullanılan farisî kelimelerin acem lisanından Türkçeye değil de eskiden Türkçeden acem lisanına geçtiği konusunu ifade etmiştir (Akşam, 29 Eylül 1932, s.1).

Kurultaya yurdun dört bir yanından her kesim halk katılım sağlamış ve ne biliyorlarsa ifade edeceklerini aktarmışlardır.



Fotoğraf 11: Kurultaya Kütahya'dan Gelen Türk Köylü Hanımlar (Milliyet, 30 Eylül 1932, s.1).



Kütahya'dan gelen Süleyman Ağa ve Elif Hanım kurultaya katılmış, Elif Hanım kendisi ile görüşen muhabire şu açıklamalarda bulunmuştur:

“

"Biz Karakeçili aşiretindeniz. Eskiden bizlere Yörük derlerdi ama, şimdi Yürüklüğü filan kalmadı. Hep Türk'üz, İstanbulluyuz, ilk defa geliyoruz. Bize ne sorarlarsa bildiğimiz kadar söyleyeceğiz" (Cumhuriyet, 30 Eylül 1932, s.4).

”

Kurultayın Dördüncü Günü

Dil Kurultayının dördüncü gün toplantısı yine Dolmabahçe sarayında saat 14'te, Kâzım Paşa başkanlığında başlamıştır. İlk önce yine bir gün önceki toplantıda yapılanlar aktarılmış ve yurdun her yerinden gelen çok sayıdaki tebrik ve telgraf yazılarına gönderilen cevaplara yer verilmiştir (Milliyet, 30 Eylül 1932, s.1). Dördüncü gün, ilk kürsüye gelen Ragıp Hulûsi Bey olmuş ve tezini savunmuştur. Ragıp Hulûsi Bey, konuşmasında Orta Asya dil aileleri ve Türkçe arasındaki ilişki üzerinde durmuştur. Daha sonra Samih Rifat Bey; Türk dilin gelişimi, Türk edebiyatı ve Karahanlılar edebiyatı üzerine konuşmasını gerçekleştirmiştir. En son ise Hasan Ali Bey, tezini savunmuştur (Milliyet, 30 Eylül 1932, s.6).

Kurultayın Beşinci Günü

30 Eylül 1932 Cuma günü, Cuma olması sebebi ile Büyük Dil Kurultayı toplantısı yapılmamıştır. 1 Ekim 1932 tarihinde öğleden sonra yine Dolmabahçe sarayında kurultay toplantıları devam etmiştir. Kurultayın beşinci gün programı daha yoğun olmuştur ki bunun sebebi; perşembe günü toplantıda Aptullah Battal, Fuat Bey ve Zakir Kadiri'nin tezlerini okuyamamaları olmuştur (Milliyet, 1 Ekim 1932, s.1). Kurultaya Adana'dan gelen Hasan Efendi, Yiğit Ağa, Ahmet Çavuş ve Ali Rıza Bey'den oluşan gruptan; Ahmet Çavuş, Kurultayda söz alarak *"Bu memlekette öz Türkçe kullanılacak, bunu istemeyenlere tahammülümüz yok, içimizden çıkıp gitsinler demeyi bile"* tasarlamıştır (Cumhuriyet, 1 Ekim 1932, s.1).



Fotoğraf 12: Kurultayda Ali Rıza Bey'in Adana'dan gelen Hasan Efendi, Yiğit Ağa ve Ahmet Çavuş ile çektiği Fotoğraf (Cumhuriyet, 1 Ekim 1932, s.1).

Mustafa Kemal Atatürk, Kurultayda yapılan görüşmelere bizzat kendisi katılarak yakından takip etmiştir.



Fotoğraf 13: 1 Ekim 1932 tarihindeki kurultay toplantısında Gazi Mustafa Kemal Atatürk (Cumhuriyet, 2 Ekim 1932, s.1).

Kurultayın beşinci gününde toplantıya, bir önceki günün konuşulanları aktararak başlanmış daha sonra Fuat Raif Bey'in konferansına yer verilmiştir (Cumhuriyet, 2 Ekim 1932, s.1). Fuat Raif Bey, Türkçenin bu kadar zenginliğine rağmen hepimizin Türkçe konuşmadığı, nihayetinde bu konuda bir yoksulluk çekildiğini ifade ederek bunun nedenlerini araştırmıştır. Daha sonra Abdullah Battal Bey, Kıpçak lehçesi ile konuşmasını gerçekleştirmiş, Battal Bey'den sonra konuşmasını yapmak üzere Bedros Zeki Bey, konferansına başlamıştır.

“

“Ey ulu Türk budununun büyük Gazi'si, ey büyük Kurultay, burada söz söylemek benim için ne büyük şan ve şereftir. 40 senedir Türkçeye çalıştım, 40 senedir Türkçe öğrettim ve 40 senedir Türkçe yazı-yorum, işte bu çalışmamın mükâfatını, karşılığını bugün aldım. Yaşasın Gazi, yaşasın Türk milleti. İşte benim imanım”

”

demıştır. Daha sonra ise kurultayda Şeref Beyin konferansı ve Hüseyin Namık Beyin sözlerine yer verilmiştir (Cumhuriyet, 2 Ekim 1932, s.6).



Kurultayın Altıncı Günü

Kurultayın altıncı günü saat 14'te toplanılmış; Faik Ali, Hüseyin Cahit Bey (Milliyet, 3 Ekim 1932, s.6), Halit Ziya, Abdülhak Hâmit, Ahmet Cevat, Ali Canip Bey ve Sami Paşazade Sezai tezlerini savunmuşlardır (Cumhuriyet, 2 Ekim 1932, s.6).



Fotoğraf 14: 2 Ekim 1932 Tarihli Kurultay Toplantısında Çekilen Bir Fotoğraf (Cumhuriyet, 3 Ekim 1932, s.1).

Kurultayın Yedinci Günü

Kurultayın yedinci gününde Halit Ziya Bey (Cumhuriyet, 4 Ekim 1932, s.1) ve Ahmet Cevat Bey Konferans vermiştir. Daha sonra program; Faik Ali Bey'in İtirazı, Ali Canip ve Reşat Nuri Bey'in konferansı (Cumhuriyet, 4 Ekim 1932, s.6) ile program sürdürülmüştür. Bir sonraki gün 4 Ekim 1932 tarihli Milliyet gazetesi "Dün Halit Ziya, Ali Canip, Reşat Nuri, Ahmet Cevat Bey'ler de tezlerini müdafaa ettiler. Kurultay dağılınca encümenler mesailerine devam edecekler" demiştir (Milliyet, 4 Ekim 1932, s.1).



Fotoğraf 15: Kurultayı Dinlemeye Gelen Öğretmen Hanımlar (Milliyet, 4 Ekim 1932, s.1).

Kurultayın Sekizinci Günü

Kurultayın sekizinci günü Halit Ziya Bey'in konuşmasıyla başlamıştır. Halit Ziya Bey, kurtlayı eğilerek selâmlayarak konuşmasına başlamış (Milliyet, 4 Ekim 1932, s.1), Gazi Mustafa Kemal'in eli hangi tarafı gösterirse mutlaka o yolu takip etmek gerektiğini söylemiştir. Daha sonra Reşit Galip Bey'in başkanlık ettiği ikinci oturumda Ahmet Cevat Bey konuşmasını gerçekleştirmiştir (Milliyet, 4 Ekim 1932, s.6). Ahmet Cevat Bey'in ardından Ali Canip Bey, konuşmasını yapmış, sonrasında da Reşat Nuri, Saim Ali, İhsan ve Cevat Bey'ler tezlerini savunmuşlardır (Milliyet, 4 Ekim 1932, s.6).

Kurultayın Dokuzuncu Günü

Kurultayın son gününe Kâzım Paşa, başkanlık etmiş oturum saat 14'te başlamıştır. İlk konuşmayı Dr. Saim Ali Bey yapmış daha sonra kürsüye Talim ve Terbiye heyeti başkanı İhsan Bey çıkarak konferans vermiştir. İhsan Bey; kendi dilinden olmayan, yabancı kelimeleri okuyamayan Türk çocuğunun; bu yabancı kelimeleri tanımadığı, bilmediği ve bu nedenle de ezberlemeye mecbur kaldığını aktarmıştır. Bu çocukların, dersinden soğuduğu için de okullarından mezun olduktan sonra ellerine bir daha ilim kitabı almak istemediğini ifade etmiştir. İhsan Bey, "Bu yüzden dilimiz (Cumhuriyet, 5 Ekim 1932, s.1) kaybolmuş, yabancı dillerin tam istilasına uğramış, tahlil güçleşmiştir. Bugün bunlara nihayet vermiş bulunuyoruz" diye sözlerine devam etmiştir. İkinci oturum Kâzım Paşa'nın başkanlığında başlamıştır. Kâzım Paşa, sözü ilk önce Ruşen Bey'e vermiştir. Ruşen Bey, Türk milletinin ve dilinin harikalarına şahitlik eden tarih bilgileri ile sözlerine başlamış ve Türkler kendi dilleriyle dünyaya hükmetmiştir şeklinde açıklamalarda bulunmuştur. Daha sonra Serveti Fünun'dan Ahmet İhsan Bey kürsüye çıkarak; eski dönemlerden, Padişahların ilmin ve Türkçe'nin nasıl gelişimini engellediğinden bahsetmiş ve "Kurtulmak için önümüzdeki karanlık hendeğin üzerinde bir köprü var. Onun üstünden iman olanlar geçer" demiştir. Ahmet İhsan Bey'in ardından Köprülüzade Fuat Bey, tezini savunmuştur. Fuat Bey, Kurultayın öneminden bahsetmiş "Büyük Gazi Türkçeyi kurtarmak için umumî seferberlik emri verdi, manevi inkilâba gidiyoruz...Türk dili en zengin dildir, yeter ki milli şuurla işlensin" demiştir. Bu uğurda Gazi'nin hedefi gösterdiği ve bundan şüphe etmemeleri gerektiğini ifade etmiştir. Gazi'nin söylediği gibi "Ey Türk genci bunun için lazım olan kudret asil damarlarındaki kanda mevcuttur!" demiştir. Fuat Bey, konuşmasıyla çok alkışlanmıştır. Fuat Bey'den sonra Besim Atalay Bey sevinçle kürsüye çıkmış, uzun süredir bu inkilâbı beklediklerini belirtmiştir. Besim Atalay'dan sonra kürsüye öğretmen Mediha Muzaffer Hanım çıkmış ve konuşmasında "Mektep, Maarif ve millet Kurultaydan doğacak yeni dil güneşini bekliyor" demiştir. Sonrasında da Doktor Memduh Şevket Bey konuşmasını gerçekleştirmiştir (Cumhuriyet, 5 Ekim 1932, s.6).





Fotoğraf 16: Kurultayın Son Toplantısından Azalar Çıkarken Çekilen Bir Fotoğraf (Cumhuriyet, 6 Ekim 1932, s.1).

Kurultayın sonunda ise Kazım Paşa ve Maarif Vekili Reşit Galip Bey'in konuşmaları olmuştur. Kurultayın bu son toplantısında merkez heyeti seçimi de gerçekleştirilmiş ve 26 Eylül günü, "Milli Bayram" olarak kabul edilmiştir. Son toplantıya diğer günlerde olduğu gibi yine Gazi Mustafa Kemal Atatürk'te katılmıştır (Milliyet, 6 Ekim 1932, s.1). Daha sonra Yusuf Akçura kürsüye çıkarak; dil ve tarihin, milletler için öneminden bahsetmiş, ilk Türk Dili Tetkik Cemiyetinin ilk kurultayını selamlayarak "kutlu olsun kardeşim, kardeşim kurultayı" sözleriyle konuşmasını bitirmiştir (Milliyet, 6 Ekim 1932, s.6).

Kurultayda alınan kararlara bakıldığında; Reiscumhur Gazi Mustafa Kemal'in himayesi altında 12 reisle bir Türk Dili Tetkik Cemiyeti kurulmuştur. Bu cemiyet, Türk dilinin zenginliğini ve öz güzelliğini ortaya çıkarıp onu dünya dilleri arasında önemini ortaya çıkarmak adına Türk Dili Tetkik Cemiyeti adıyla kurulmuştur. Dünya dilleri daha genel bir tabirdir ve içinde medenî diller de dahil olmaktadır. Türk Dili Tetkik Cemiyeti'nin merkezi Ankara ve Cemiyetin fahrî reisi, Türkiye Cumhuriyeti'nin Maarif Vekilidir. Genel merkez heyeti, Cemiyetin çalışmalarına ve işlerine düzen verir. Cemiyetin genel merkez heyetinin bir reisi, bir umumî kâatibi, bir muhasebecisi ve altı azası bulunur. Kurultay genel merkez heyetini seçer. Her kurultayda heyet değişir ve yeniden aynı kişiler seçilebilir. Genel merkez heyeti; reislikte, katipliklerde ve azalarda arasında bir eksiklik olursa yeniden yenilerini seçer. Kanunî vasıfları bulunduran her Türk, aza olarak Cemiyette yer alabilir. Genel merkez heyetinin çalışma kolları: Filoloji, Etimoloji, Lengüistik, Gramer ve sentaks, Derleme ve neşriyat ve Lügat'tır.

Ayrıca Genel Merkez Heyeti, memleketteki her türlü teşkilatlardan yararlanmayı temin edecektir. Her vilayet merkezinde, Türk Dili Tetkik Cemiyeti'nin bir merkez heyeti olup vilâyet merkez heyetinin görevini, Halkevi olan vilayetlerde Halkevlerinin dil, tarih ve edebiyat şubesi yapar. Halkevi olmayan yerlerde ise Genel Merkez kararı ile şubeler kurulur ya da buraya bazı azalar görevlendirilir. Vilâyet merkez heyetleri ve şube teşkilatları azalarının çalışma programları ve de talimatnameleri, Genel Merkez tarafından hazırlanır. Ayrıca Cemiyetin gelirleri ve mali hükümleri belirlenmiş daha sonra Türk Dili Tetkik Cemiyeti, Türk olan ya da olmayan dil âlimlerine fahrî azalık verebilir görüşü uygun görülmüştür. Türk Dili Kurultayı'nın toplanma zamanının en az iki yılda bir olduğu, toplanmanın olacağı tarihin en az üç ay önce ilân edileceği ve kurultayın toplanma şekli ve çalışma programının merkez heyet tarafından belirleneceği kararları alınmıştır (Cumhuriyet, 6 Ekim 1932, s.6).

Sonuç olarak da ilk medeniyeti kuran Türkler olduğu bilindiği gibi ilk medeniyet dilinin de Türkçe olduğu bilinmektedir. Dilleri araştıran birçok bilim adamının da ortak kararları göstermiştir ki Türk dili, Hint-Avrupa denilen diller ve Sami adı verilen dillerin atasıdır. Ancak Türk dili, asırlardan beri yabancı dillerle karışmış, özlüğü ve temizliği bozulmuş olsa da Türk medeniyetinde başlıca anlatış araçlarından biri olmuştur. Yeniden işlenerek özüne kavuşturulduğunda Türk dili; en ileri seviyede medeniyet dilleri arasında yerini koruyacaktır. Bu uğurda devlet, millet el ele çalışmalıdır denilerek yapılması gerekenler dilcilere aktarılmıştır.

1. Türkçenin, Sümer, Eti gibi en eski Türk dilleriyle ve de Hint-Avrupa ve Sami adı verilen dillerle karşılaştırması yapılmalıdır.
2. Türkçenin tarihi ortaya çıkarılmalı ve mukayeseli bir grameri yazılmalıdır.
3. Türk lehçelerinde olan kelimeler derlenerek ilk önce lehçeler lûgatı, sonra esas Türk lûgatı yapılmalıdır.
4. Türkçenin tarihi grameri yazılmalıdır.
5. Şarktaki Türk dili hakkındaki eserler toplanmalı, gerekli görülenler dilimize çevrilmiştir.
6. Cemiyet hem kendisinin hem de dışarıda Türk dili işleriyle uğraşanların incelemelerini bir mecmua ile yayınlamalıdır.
7. Memleket gazetelerinde de dil işlerine önemle yer verilmelidir denilmiştir.

Ayrıca Türk dilinin ıslahı ve zenginleştirilmesi adına Büyük Kurultayın mesaisi bittikten sonra önemli bir faaliyete başlanılacağı ve Büyük bir Lûgat yapılacağı müjdesi de verilmiştir (Milliyet, 6 Ekim 1932, s.6)



Sonuç

Türkçenin kendi köklerini ve zenginliğini ortaya çıkarmak, Türkçeyi yabancı etkilerden arındırmak ve Milli bir dil bilinci oluşturmak amacıyla 12 Temmuz 1932 tarihinde Gazi Mustafa Kemal'in talimatıyla bugünkü adı Türk Dil Kurumu olan Türk Dili Tetkik Cemiyeti kurulmuştur. Bu tarihten kısa bir süre sonra da 26 Eylül-5 Ekim 1932 tarihleri arasında Dolmabahçe Sarayı'nda Birinci Dil Kurultayı gerçekleştirilmiştir. Birinci Dil Kurultayı, 9 gün boyunca devam etmiş olup alanında etili dilbilimciler, yazarlar, şairler, hükümet yetkilileri ve yurdun farklı yerlerinden gelen halk ile yoğun bir çalışma programı yürütülmüştür. Fırka merkezleri, ocaklar, halkevi ve şehrin çeşitli yerlerine konulan hoparlörler ile halka, kurultayda yapılan çalışmalarını takip edebilme imkânı sağlanmıştır. Gazi Mustafa Kemal, bu kurultay toplantılarının hepsine bizzat katılarak Büyük Dil Kurultayına verdiği önemi göstermiştir. Birinci Dil Kurultayı, Türk dili hususunda yapılacak olan çalışmalara öncülük etmesi ve halkın her kesiminden kişilere kapılarını açarak onların görüşlerine önem vermesi açısından önemli bir görev üstlenmiştir. Aynı hedef üzerine aynı şuurla Birinci Dil Kurultayında toplanılmıştır. Türkçe'nin gelişimi ve geleceği adına bu görüşmelerin önemini bilincinde olan Türk basını, daha kurultay başlamadan önce gazetelerinde kurultaya yer vermeye başlamış ve her günkü kurultay programlarını gazetelerinde ayrıntılı şekilde ele alarak üzerlerine düşen görevi yerine getirmiştir. Bu çalışmada Cumhuriyet, Milliyet ve Akşam gazetelerinin Birinci Dil Kurultayını gün gün ne şekilde ele aldığı konusuna değinilmiştir. Bu gazetelerden görülmüştür ki; 9 gün süren Birinci Dil Kurultayı, daha kurultay başlamadan önce bu gazetelerde ele alınmaya başlanılmış, her gün kurultayda yapılan toplantılarda; kimlerin hangi tezleri sunduğu, yapılan seçimler ve sonuçları, katılanların ve tezlerini savunanların birtakım özellikleri ve kurultaya ait fotoğraflara ayrıntılı bir şekilde yer verilmiştir. En son olarak da Birinci Dil Kurultayı toplantılarının sonuçları niteliğinde çıkarımlar ve yapılacak olanlar aktarılmış olup bu da Birinci Dil Kurultayının önemini ortaya koymaktadır.



KAYNAKÇA

- Gündüz, Ö., ve Fırat, İ. (2014). Dil Devriminin Gerçekleşmesinde Türk Dil Kurumunun Rolü. *Journal of International Social Research*, 7(34), 59-71.
- Küçük, D. A. (2023). Birinci Türk Dili Kurultayı'nda Reddedilen Miras: Edebiyat-ı Cedîde. *MSGSÜ Sosyal Bilimler*, (28), 61-76.
- Özdemir, N. (2023). Atatürk Dönemi Türk Dil Kurultayları ve Güneş Dil Teorisi. *Atatürk Dergisi*, 12(1), 19-24.
- Topal, E. (2024). Cumhuriyet Döneminde Dil Politikası (1923-1938), Tarih Okulu Dergisi, 17(73), 3313-3343.
- Türk Dil Kurumu, Birinci Türk Dili Kurultayı (26 Eylül 1932), 2024.
- Cumhuriyet, 25 Eylül 1932.
- Cumhuriyet, 27 Eylül 1932.
- Cumhuriyet, 28 Eylül 1932.
- Cumhuriyet, 29 Eylül 1932.
- Cumhuriyet, 30 Eylül 1932.
- Cumhuriyet, 1 Ekim 1932.
- Cumhuriyet, 2 Ekim 1932.
- Cumhuriyet, 3 Ekim 1932.
- Cumhuriyet, 4 Ekim 1932.
- Cumhuriyet, 5 Ekim 1932.
- Cumhuriyet, 6 Ekim 1932.
- Milliyet, 26 Eylül 1932.
- Milliyet, 27 Eylül 1932.
- Milliyet, 29 Eylül 1932.
- Milliyet, 30 Eylül 1932.
- Milliyet, 1 Ekim 1932.
- Milliyet, 3 Ekim 1932.
- Milliyet, 4 Ekim 1932.
- Milliyet, 6 Ekim 1932.
- Akşam, 25 Eylül 1932.
- Akşam, 27 Eylül 1932.
- Akşam, 28 Eylül 1932.
- Akşam, 29 Eylül 1932.
- Akşam, 30 Eylül 1932.

XVII.ULUSLARARASI
DÜNYA DİLİ
TÜRKÇE
SEMPOZYUMU

Esmâ TAŞKINSU*, Aybüke Betül DOĞAN**

Karahanlı Türkçesi Satır-Arası Kur'an Tercümesi TİEM 73
Nüshasında Sûs Terimleri***

Özet

Türklerin süse ve ihtişama verdiği önem, Eski Türkçe yazılı kaynaklarda elde edilen söz varlığı malzemeleri ile belirgin biçimde gözlemlenmektedir. Türkçede, *sûs* anlamında *bâzâk*, *bâdiz*, *tâşriş* ve *etig* gibi sözcük birimler tespit edilmiştir. Bu bildiride ise Karahanlı Türkçesi ile yazılmış TİEM 73 nüshası olarak adlandırılan Satır Arası Kur'an Tercümesindeki sûs terimleri irdelenecektir. Tanıklanan sûs terimleri ile ilgili söz varlığının eşdizimliliği verilerek sözcük birimlerin kullanım alanları açıklanmıştır. Çalışmada sûs terimleri, isim ve fiil başlıkları altında değerlendirilmiştir. *Altın*, *gümüş* vb. sûs terimlerinin metinlerde isim görevinin yanında niteleme işleviyle de kullanımı dikkati çekmektedir. Örneğin; *altın bilâzük*, *kümüş bilâzük*. Bu kelime grupları, altın ve gümüş madenlerinin işlenmesinin kolay olması sebebiyle çeşitli süsleme işleminde sıklıkla kullanılmıştır. Ayrıca sûs terimlerinin somut anlamı yanı sıra soyut ifadeler için de tercih edildiği gözlenmiştir. Örneğin; Dâhr (İnsan) suresi 19. ayetinin çevirisinde, cennette dolaşan ölümsüz gençlerin "saçılmış birer inciye" benzetilerek betimlenmesi *yinçünün* soyut bir anlam taşıdığını gösterir. Dönemin etkisiyle Karahanlı dönemi Satır Arası Kur'an Tercümesi'nde Arapça ve Farsça dilleriyle etkileşimin artmasına paralel olarak süsle ilgili söz varlığında da Arapça ve Farsça terminolojinin Eski Türkçenin ilk dönem metinlerine göre artış gösterdiği fark edilmektedir. Bu artış sözcüklerin çeşitlenmesine sebep olmuştur. Eski Türkçe *altın*, *kümüş*, *yinçü* gibi sözcük birimler yanı sıra *yâkut*, *gühâr*, *gânc*, *gâvhâr* gibi Arapça ve Farsça sözcükler de sûs terimleri söz varlığına eklenmiştir. Eski Türkçe Etimoloji Sözlükleri'nden yararlanarak; ilgili madde başı sözlük birimler açıklanmıştır. TİEM73 nüshasında tanıklanan süsle ilgili sözcük birimlerle ilgili örnek verip günümüz Türkçesine çevirisi yapılmıştır. Günümüz Türkçesi verilirken Türkiye Diyanet İşleri Başkanlığı'nın Kur'an mealine bağlı kalınmış, ayrıca Feyzül Furkan isimli tefsir eserinden de yararlanılmıştır. Bu çalışma, sûs kavramının Eski Türkçedeki söz varlığına katkı sunmayı hedeflemektedir.



ANAHTAR
KELİMELER

Karahanlı Türkçesi, Satır arası Kur'an tercümesi,
Sûs, Sûs terimleri, Etimoloji.

* Yüksek Lisans Öğrencisi, Düzce Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Eski Türk Dili Ana Bilim Dalı, esma.taskinsu@gmail.com, ORCID: 0009-0001-6231-166X.

** Doç. Dr., Düzce Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Eski Türk Dili Ana Bilim Dalı, betulkiymaz@duzce.edu.tr, ORCID: 0000-0001-5946-5417.

*** Bu bildiri, halihazırda çalışılmakta olan Eski Türkçede Sûs Terimleri adlı yüksek lisans tez konusundan üretilmiştir.

Ornamental Terms in the Karakhanid Turkic Interlinear Quran Translation TIEM 73 Edition

Abstract

The importance Turks pointed on ornament and brilliance is evident in the vocabulary obtained from Old Turkic written sources. In Turkic, lexemes such as *bäzäk*, *bädiz*, *täşriş* and *etig* are identified as ornamental. This text examines the ornamental terms in the Interlinear Quran Translation, known as copy TIEM 73, written in Karakhanid Turkic. The collocations of the vocabulary related with the identified ornamental terms are presented, and the areas of use of the lexical units are explained. In this study, ornamental terms are considered under the terms of verb and noun. It is important that ornamental terms are also used as adjectives. For example, *gold biläzük*, *kümüş biläzük*. These word groups show that gold and silver are commonly used as decorative objects because of their easy forming processes. Furthermore, it has been observed that ornamental terms are used for abstract expressions as well as for concrete meanings. For example, in the translation of verse 19 of the Dähr (Insan) sura, the description of immortal youths in paradise as "scattered pearls" shows the abstract meaning of *yinçü*. In the interlinear Karakhanid-era Quran translation, influenced by the period, and parallel to the increased interaction with Arabic and Persian, there is also an increase in Arabic and Persian terminology in the vocabulary related to ornamentation compared to early Old Turkic texts. This increase led to a diversity of words. Arabic and Persian words such as *yakut*, *gühär*, *gänc*, *gävhör* were also added to the vocabulary of ornamental terms in addition to Old Turkic words such as *altın*, *kümüş*, *yinçü*. Benefiting from Old Turkic Etymological Dictionaries, related lexical words are described. Examples of ornament-related lexical words found in the TIEM73 edition are translated into modern Turkic. The translation of the modern Turkic is based on the Turkic Presidency of Religious Affairs' interpretation of the Quran, and the exegesis Feyzü'l Furkan is also benefited. This study aims to contribute to the vocabulary of Old Turkic regarding the concept of ornamentation.



KEYWORDS

Karakhanid Turkic, Interlinear translation of the Qur'an, Ornamentation, Terminology of ornamentation, Etymology.



Giriş

TDK'ye göre süs, süslemeye yarayan şey anlamına gelir. Mecazi kullanımıyla "güzellik veren, güzelleştiren şey" anlamlarıyla edebiyat sanatında var olmuştur. Ötügen Türkçe Sözlükte süs sözcüğü; estetik değer katan, bezenmiş bir görünüm kazandıran öge olarak ifade edilmiştir (Çağbayır, 2007, s. 4398). Fransızca'da "süsleme" anlamına gelen *décoration* sözcüğü, İngilizcede "süs" karşılığında kullanılan *ornament* kelimesiyle benzer bir anlam taşır. İnsanın beğenilme arzusu, estetik kaygıları ortaya çıkarmıştır. Çünkü süslenme, insanın güzellik anlayışını, kişiliğini ve toplumsal statüsünü yansıtan evrensel bir davranış şeklidir. Yıldırım'ın ifadesine göre süslenme, insanın iç dünyasını dış görünüşüne yansıtabilmesidir (Yıldırım, 2008, s. 270). Süs terimi, anlam alanının çeşitliliğinden dolayı farklı alanlardaki çalışmalara dahil olmuştur. En kapsamlı çalışma Bahattin Ögel'in "Türk Kültür Tarihine Giriş" isimli ciltli eseridir. Reşad Ekrem Koçu "Türk Giyim Kuşam ve Süslenme Sözlüğü", Kazım Yıldırım'ın "Süslenmenin Felsefi Temelleri Niçin Süsleniyoruz?" isimli bildirisi çalışmalara örnektir.

Çalışmada, Karahanlı Türkçesi Satır Arası Kur'an Tercümesi (TİEM 73) taranarak süs terimleri incelenmiştir. Günümüz Türkçesi verilirken Türk Diyanet İşleri Başkanlığı'nın Kur'an mealine bağlı kalınmış, ayrıca Feyzül Furkan isimli tefsir eserinden de yararlanılmıştır. Çalışmanın hacmini artırmamak amacıyla ilgili söz varlığı madde başlarına dair örnekler sınırlı tutulmuştur. Özellikle anlam farklılıklarını ortaya koyan metin bağlamındaki süs terimlerine yer verilmiştir.

1. İsim Görevli Süs Terimleri

1.1. Süs Anlamına Gelen İsim Görevli Sözcükler

1.1.1. Asıngu

Asıngu sözcüğü, *as-* fiilinden türemiştir. Clauson, bu fiili "bir şeyi kendine asmak" veya "kendisi için asmak" anlamlarıyla açıklar (ED 248b). Örnek metnimizde olduğu gibi sözcük, *asmak* anlamında gerdanlıkla ilişkilendirilmiştir. Wilkens'e göre *asın-*, *as(i)n* "takmak, giyinmek, boyna kolye takmak" anlamlarına gelir (Wilkens, 2021, s. 73). Kök, 2004 yayınında *asıngu* sözcüğünü "gerdanlık" olarak çevirir. Ancak terim karşılığı "süs olarak takılan şey" anlamına gelir.

“

Ğıldu ok taırı ka'bâni ağırlıĝ ewni ağakın turĝu kişilârkâ (9) ağırlıĝ aynı boĝuzlaĝu ârtût boĝuzda asıngular. ol bilsâ sizlâr bütünlükün taırı bilür. [92v/1] nâ kim köklâr içindâki taıı ne kim yâr içindâki. bütünlükün taırı tegmâ nârsâni üzâ bilgân ol (Kök, 2004, s. 86). [Maide S. 97. ayet]

"Allah; Ka'be'yi, o saygıdeğer evi, haram ayı, hac kurbanını ve (bu kurbanlara takılı) gerdanlıkları insanlar (ın din ve dünyaları) için ayakta kalma (ve canlanma) sebebi kıldı. Bunlar, göklerde ve yerde ne varsa hepsini Allah'ın bildiğini ve Allah'ın (zaten) her şeyi hakkıyla bilmekte olduğunu bilmeniz içindir." (Diyanet İşleri Başkanlığı, 2011, s. 134).

”

1.1.2. Bezek

Clauson'a göre "bezek" süsleme, boyama, bir süs, resim anlamlarına gelmektedir. At. *agız til bezeki* "ağız dil bir süstür", Osm. *bezek* "süsleme"; *bezet-* "süslemek" (ED 391a).

“

Biz (9) kıldımız nâ kim yâr üzâkini bâzâka anlarğa sınamaqımız üçün anlarını olarda kayusı körklügräk işin (Kök, 2004, s. 211). [Kehf S. 7. ayet]

"İnsanların hangisinin daha güzel amel yaptığını deneyelim diye şüphesiz biz yeryüzündeki şeyleri ona bir zinet yaptık." (Diyanet İşleri Başkanlığı, 2011, s. 315)

Anlam olarak "süs" ü ifade eden *bezek* sözcüğü hem isim hem fiil olarak kullanılmıştır. Çeşitli anlam alanlarına sahiptir.

Aydı siziñ va'dâkâ (9) bâzâk küni terilgây kişilär kün yağlur vaqtda (Kök, 2004, s. 229). [Taha S. 59. ayet]

"(Musa:) "Sizinle buluşma zamanımız, süs günü (bayram günü) ve insanların toplanacağı kuşluk vaktidir." dedi" (Feyizli, 2023, s. 314).

"Mûsâ, "Buluşma vaktimiz, bayram günü, insanların toplandığı kuşluk vaktidir" dedi." (Diyanet İşleri Başkanlığı, 2011, s. 343).

”

Bezek küni ifadesinin, "süs günü" ve "bayram günü" biçiminde farklı çevirisini görüyoruz. Bahsedilen bayram gününün ne olduğu hakkında belli bir görüş etrafında toplanılmamıştır. Kurtubi, bunu şöyle açıklamıştır;

“

"Tören günü" hususunda farklı görüşler vardır. Bunun süslemleri ve bir araya gelip toplandıkları bir bayram olduğu söylenmiştir. Bu görüş Katade, Es-Süddî ve başkalarına aittir. İbn Abbas ve Said b. Cübeyr ise şöyle demişlerdir: Bu aşure günü idi. Said b. el-Müseyyeb de şöyle demiştir: Bu onların pazar (panayır) günleri idi. Bugünde süslenirdi. Katade de böyle demiştir. Ed-Dahhak ise bunun cumartesi günü olduğunu söylemiştir. Nevruz günü olduğu da söylenmiştir. Bunu da es-Sa'lebî zikretmektedir. Bugünün Halic'in kırılma geçirdiği bir gün olduğu da söylenmiştir. Onlar bugün evlerinden dışarı çıkarlar, etrafi seyrederek, gezerler, piknik yaparlardı. İşte o vakit Mısır diyarı da Nil'den yana emin olur kabul edilirdi (Kurtubi, 1996).

”

1.1.3. Etig

Boeschoten'e göre *ét*- fiilinin "yaratmak, yönetmek ve sahip olmak" anlamları yanı sıra "süsleme" anlamı da vardır (Boeschoten, 2022, s. 62b-63a). Wilkens de *étig* sözcüğünün "süs, takı, donatma ve süsleme" olarak ele alır ve çeşitli örneklerini verir. Mesela; *etiglig kontıgıg* "süslü ve parıltılı" (Wilkens, 2021, s. 265). Clauson'a göre de birden fazla anlamı vardır. *Edü* "eylem", *ediğ* "düzeltme, doğrultma" Uygurca *étig* "kendi başında normalde süs anlamına gelir" (ED 50a). Genellikle tümäg ve yaratıg ile beraber ele alındığında "süsler ve süslemeler" anlamına gelir (Erdal, 1991, s. 187). *Timä-g* den gelen *tümäg*, "*etig*" ile beraber kullanılmıştır. BT III te *ärdini tümägıg* olarak *étig* olmadan bulunur. *Tümäg*, ya hazırlıklar anlamına gelen bir hareket ismidir ya da hareketin nesnesidir (Erdal, 1991, s. 211).

“

Yuntlar katırlar äşgäklär münsä silär anı etig bözäk. Törütüt anı kim bilmäs silär (Kök, 2004, s. 192). [Nahl S. 8. ayet]

"Hem binesiniz diye, hem de süs olarak atları, katırları ve merkepleri de yarattı. Bilemeyeceğiniz daha nice şeyleri de yaratır." (Diyanet İşleri Başkanlığı, 2011, s. 287)

”

Kur'an tefsirinde Nahl Suresi 8. ayette, at, katır ve eşek türlerinin ayrı anıldığı; bunların hem taşıma aracı hem de bir zinet unsuru olarak yaratıldığı belirtilmiştir, ancak etleri ve sütlerinden söz edilmediği ifade edilmektedir (Diyanet İşleri Başkanlığı, t.y.). Eski dönemlerde atlar ve eşekler binek vasıflarının dışında güzellik unsuru olarak da değer görmekteydi. Bu prestij kaygısı çalışmalara da konu olmuştur. Emine Dengeç, çalışmasında (2011) atların binit takımlarının estetik değerini, detaylı bir şekilde ele almıştır. Mesela, atların güzel kumaşlarla bezenmesi, Osmanlılar için zaferi yansıtır (Dengeç, 2011, s. 8).

1.1.4. Täşriş

İncelenen etimoloji sözlüklerinde "taşriş" sözcüğü bulunmamıştır ve taranmış olan Kök, 2004 ve Ünlü, 2004 yayınlarında, *taşriş* sözcüğü yalnızca Ünlü, 2004 yayınında tespit edilmiştir.

“

Bilınlär kim bu ajun tirıgıgı oyun turur täşriş etigi tağı ögrünüşmäk kıwanmağ (3) silär üzä üküşläşmäk tağarlar içindä oğul kızlar içindä, dünyä mäşäli yağmur täg hoş kälür (4) tariğçılar anış ünmäki yana kırır körgäy sän anı sarğarmış yana bolur uşanmış, ol (5) ajunda kıın turur katıg yarlıkamağ tanrıdın hoşnüdlük, ärmäz (6) dünyä tirıgıgı mäğär arguç mäta' (Ünlü, 2004, s. 223). [Hadid S. 20. ayet]

"Bilin ki, dünya hayatı ancak bir oyun, bir eğlence, bir süs, aranızda karşılıklı bir övünme, çok mal ve evlat sahibi olma yarışından ibarettir. (Nihayet hepsi yok olur gider). Tıpkı şöyle: Bir yağmur ki, bitirdiği bitki çiftçilerin hoşuna gider. Sonra kurumaya yüz tutar da sen onu sararmış olarak görürsün. Sonra da çer çöp olur. Ahirette ise (dünyadaki amele göre ya) çetin bir azap ve(ya) Allah'ın mağfiret ve rızası vardır. Dünya hayatı, aldanış metaından başka bir şey değildir." (Diyanet İşleri Başkanlığı, 2011, s. 604-605).

”

1.2. Süs Malzemesi Anlamına Gelen İsim Görevli Sözcükler

1.2.1. Altın

Clauson, "altın" sözcüğünün Moğol dilinde "altan" olarak kullanıldığını ifade eder. Nadir bir durumda Yakut dilinde *altan*, "bakır" anlamındadır. Modern diller grubunda genellikle "altın" olarak geçer. (ED 131 a-b). Kökeni hakkında çeşitli görüşler vardır. Ramstedt, *altun* şeklinin başında *al* "kızıl" anlamının geçtiğini; Lautlehre, *altun* kelimesi için Türkçe *al* "kızıl" ve Korece *ton* "kıymetli metal" sözcüklerinden oluştuğunu söyler. Lautlehre'nin bu görüşünü Räsänen kabul eder, Doerfer ise Türkçede *ton* sözcüğünün geçmediğini söyleyerek bu görüşü kabul etmemiştir (Eren, 1999, s. 9-10).

“

Anlar tururlar anlarğa turur (5) ürüklük büstānları aķar anıñ altınlarındın arıķlar biläzük urunğaylar anıñ içindä biläzüklärdin (6) altundın kädärlär kädimlär yaşıl yufka tawardın taķı kalın tawardın tayanıglılar anıñ içindä (7) tahtlar üzä. nemä edğü yanut ol taķı nemä körlüg tayanğuru ol (Kök, 2004, s. 214). [Kehf S. 31. ayet]

"İşte bu kimseler için, alt tarafından ırmaklar akan Adn cennetleri vardır. Orada altın bileziklerle bezenecekler, (altın ve gümüş işlemeli) ince ipekten, kalın ipekten yeşil elbiseler giyecekler. Tahtlar üzerine yaslan(ıp otur)acaklardır. O ne güzel mükâfat ne güzel yaslan(a)racak yerdir!" (Feyizli, 2023, s. 296).

'Adn uşmağları kirgäylär anar hoş kaş urlurlar anıñ içindä [319v/1] biläzüklärdin altundın yinçü anların kädimlari anıñ içindä torğu (Ünlü, 2004, s. 138). [Fatır S. 33. ayet]

"Onlar, Adn cennetlerine girerler. Orada altın bilezikler ve incilerle süslenirler. Oradaki elbiseleri de ipektir." (Diyanet İşleri Başkanlığı, 2011, s. 483).

”

Bu örnek, bir süs takısı olan bileziğin hangi madenden üretildiğini göstermektedir. Altın hem yatırım amacı olarak hem de estetik açıdan sık tercih edilen maden olmuştur.

1.2.2. Bilezük

Radloff, *bilezik* sözcüğünün, *bilek* ve *yüzük* sözcüklerinin birleşiminden oluştuğunu ifade eder (ED 345b). En eski takılarımızdan biri olan bilezik, eski metinlerde *bilezük kedmek* veya *bilezük urunmak* olarak geçer. Macarcaya *bilinçle* şeklinde geçmiş ve onların güvenliğini tehdit ettiği düşüncelerinden dolayı "kelepçe" anlamı verilmiş (Şirin, 2019, s. 92). *Bilezik*, *bilezük*, *bilerzük* kökü ve ekleri de Türkçedir. Her kavimde farklı şekillerde karşımıza çıkar. Örneğin Moğol kavimlerinde *bilisük*, *bilizük*, *bilicek* şekilleri mevcuttur (Ögel, 1978, s. 258). İlk isimlendirmede bilek bezeği olarak söylene de şimdilerde bilezik olarak kısaltılmıştır. Diğer eşyalar gibi bileziklerinde kendisine özel modası vardır. Bazen çok kalın kelepçeli modeller tercih edilirken bazen de ince kibrit çöpü modeller tercih edilmektedir. Bunlar zamana göre değişim gösterir. Bu değişimler zamanla bileziklerde tek tipleşme olarak görülmüştür. Kayseri burması, Trabzon hasırı, Halep bilezikleri bunların başlıca örnekleridir (Koçu, 2021, s. 45).

“

B t nl k n taŗrı kigr r anlarını kim kertg ndil r taķı kıldılar eğg l gl r b st nlar aķar anıŗ (6) altınındın arıķlar urunđaylar anıŗ iķin-d  bil z kl rdin altundın yinķ din, k ğg l ri anıŗ (7) iķind  torķu ( nl , 2004, s. 51). [Hac S. 23. ayet]

“Şüphesiz Allah, iman edip salih ameller iŐleyenleri iķlerin den ırmaklar akan cennetlere koyacak, orada altından bile ziklerle, incilerle süsleneceklerdir. Oradaki giysileri ise ipektir.” (Diyanet İŞleri Başkanlığı, 2011, s. 366)

”

1.2.3. G nc

 nl , 2004 yayınında bu sözcüğü mücevher olarak anlamlandırmıŐtır. Genci “hazine ve define” anlamlarına gelmektedir. Divan Edebiyatında birÇok güzellik unsuru hazineye benzetilmiştir (Pala, 2015, s. 166).

“

Anlar tururlar ayturlar nafaka kılmanlar ol kişi  z  taŗrı yalavaķi  s-kind  anķaķa tegi (2) yağulsunlar, taŗrıķa ol k kl r yerl r g nci yok kim ekki y zlg l r (3) uķmaslar ( nl , 2004, s. 234). [Münafikun S. 7. ayet]

“Onlar, “Allah Res l ’n n yanında bulunanlara (muhacirlere) bir Şey vermeyin ki dağılıp gitsinler” diyenlerdir. H lbuki göklerin ve yerin hazineleri Allah’ındır. Fakat münafıklar (bunu) anlamazlar (Diyanet İŞleri Başkanlığı, 2011, s. 625).”

”

1.2.4. Gevher/G her

Değerli taş, cevher ve mücevher anlamına gelen Farsķa bir kelimedir. S s eŐyalarında, kılıķ kabzalarında, k pelerde ve gerdanlıklarda kullanılır. Ethem’in (2006) alıŐmasında, deyimler başlığında *d r   gevh r* “inci ve elmas” olarak geķer. Yalnızca  nl , 2004 yayınında geķen *gevh r*, aynı Şekilde “inci” ile beraber kullanılmıştır.

“

 ğ r  rm s  (9) bolmaķı kiŐil r bir g r h kılgay  rdimiz anar tanar taŗrıķa [360v/1]  wlarin    soft r kümüşdin ym  Őaturları anıŗ  z  ağarlar altun.  wlarin  (2) ķapuglar tağtlar anıŗ  z  tayanđaylar. ym  etigl r g vh r yinķ l ri,  rm z ol barķa (3) erijl nm k bu ajun tiriglikli iķind  keğinki ajun için  s-kind  saķnuķlarķa ( nl , 2004, s. 181). [Zuhruf S. 34-35. ayetler]

“Evlerine (gümüŐten) kapılar ve üzerine yaslanacakları koltuklar ve altın süslemeler yapardık. Bütün bunlar, sadece dünya hayatının geķimliđidir. Rabbinin katında ahiret ise, O’na karşı gelmekten sakınanlarındır.” (Diyanet İŞleri Başkanlığı, 2011, s. 543).

”

“

Tahtlar üzä yinçü gühârdin toqulmuş. Tayanıp olturuğlılar aqın üzä yüz yüzkä qoğıqlılar. (Ünlü, 2004, s. 218) [Vakıa S. 15-16. ayet]

“Onlar, karşılıklı yaslanmış vaziyette mücevheratla işlenmiş tahtlar üzerindedirler.” (Diyanet İşleri Başkanlığı, 2011, s. 598).

”

Gevher sözcüğü, birinci kullanımda ziynet olarak ele alınmış, ikinci kullanımda ise mücevherat anlamında kullanılmıştır. Her iki örnekte aynı anlam alanında değerlendirilmiştir.

1.2.5. Kümüş

Gümüş, gümüş para anlamlarına gelmektedir (Wilkens, 2021, s. 439). Gümüş, madeni para anlamlarında kullanılmıştır (ED 723b).

“

Anlarınq öñinläri üzä yuwka tawar tonlar (7) barcın yaşıl qalın tawarlar hoş qaş urunğay biläzük kümüşdin (8) ymä içürgäy anlarqa içi ärdi içgü arıq. (Ünlü, 2004, s. 258) [İnsan S. 21. ayet]

“Üstlerinde ince ve kalın ipekten yeşil elbiseler vardır. Gümüş bileziklerle süsleneceklerdir. Rableri onlara tertemiz bir içecek içirecektir.” (Diyanet İşleri Başkanlığı, 2011, s. 660).

Sırçkalar (3) kümüşdin täñlämiş bolğaylar täñlämäki (Ünlü, 2004, s. 258). [İnsan S. 16. ayet]

“O gümüş (beyazlığında) billur (kupa)lar ki onları(n içindeki şarabı, içecekleri) bir miktarda ölçer(ek sunar)lar.” (Feyizli, 2023, s. 578)

”

İlk örnekte, bir süs eşyasının yapımında kullanılan madenin cinsi belirtilmektedir. Günümdede olduğu gibi, o dönemde de çeşitli eşyaların gümüş veya altından üretildiği görülmektedir. İkinci örnekte ise kupaların beyazlığı, gümüşün rengine benzetilerek estetik bir benzetme yapılmıştır.

1.2.6. Yakut (Kızıl Yakut)

Yakut'un eski bilinen ismi *lâttır* ve anlamı sönmekte olan ateştir (Ethem, 2006, s.52). Yakut sözcüğü Arapça bir kelimedir. Çeşitli renklere sahip, kıymetli bir taş anlamı taşır. Divan Edebiyatına konu olan mecazi bir yönü de vardır. Çoğu zaman *lâ'l* ile aynı anlam alanı içinde yer alır. Sevgilinin dudağı, ağlamaktan kızaran gözleri yakuta benzetilmiştir. Başkaca kadeh, yüzük, küpe ve gerdanlık gibi eşyaların yapımında da kullanılmaktadır (Pala, 2015, s. 479). Yakut sözcüğü, bu çalışmada sadece Ünlü, 2004 yayınında bir defa geçmektedir. *Kızıl yakut* şeklinde ikili kullanımı mevcuttur.

“

Andağ kalı anlar ol kızlar kızıl yâküt tæg ürün yinçü tæg (Ünlü, 2004, s. 217). [Rahman S. 58. ayet]

“Onlar yâkut ve mercan gibidirler.” (Yüzleri pembe pembe, ciltleri beyazdır.) (Feyizli, 2023, s. 532).

“Onlar sanki yakut ve mercandır.” (Diyanet İşleri Başkanlığı, 2011, s. 596).

”

1.2.7. Yinçü

Clauson, *yençü* sözcüğünün Çince *chén chu* sözlüğünden geldiğini söyler. *Chu* hecesinin inci anlamında olduğunu belirtip Çince metinlerde *chén chu ho* şeklinde geçtiğini ifade eder (ED 944b).

“

Ol ol iqi turur kim fârmân tutuğlı kıldı tænjizni yesä silär (7) andın tæzä yaş ätni çıkarsa silär andın etig ya'nî yinçü küdäzsälär anı. körgäy sän kâmini (8) barıglı käligli ya'nî kâsigli tiläsä silär anıñ artuqluğındın bolğay kim silär şükr ötägäy silär. (Kök, 2004, s. 192) [Nahl S. 14. ayet]

“O, taze et yemeniz ve takınacağınız süs eşyası çıkarmanız için denizi sizin hizmetinize verendir. Gemilerin orada suyu yara yara gittiğini görürsün. (Bütün bunlar) O'nun lütfundan nasip aramanız ve şükretmeniz içindir.” (Diyanet İşleri Başkanlığı, 2011, s. 288)

'Adn uştmahları kirgäylär anar hoş kaç urlurlar anıñ içindä [319v/1] biläzüklerdin altundın yinçü anların kâdimläri anıñ içindä torqu (Ünlü, 2004, s. 138). [Fatır S. 33. ayet]

“Onlar, Adn cennetlerine girerler. Orada altın bilezikler ve incilerle süslenirler. Oradaki elbiseleri de ipektir.” (Diyanet İşleri Başkanlığı, 2011, s. 483).

Tæzgingäy anlar üzä (5) oğlanlar cävîdänä kılınmışlar kaçan körsä sän saşingäy sän anlarını yinçü turur saçılmış. (Ünlü, 2004, s. 258) [İnsan S. 19. ayet]

“Çevrelerinde, gördüğünde saçılmış inciler sanacağın, hep aynı gençlik ve güzellikte kalacak hizmetçiler dolaşır.” (Diyanet İşleri Başkanlığı, 2011, s. 660).

Yinçülär tæg kizlänmiş (Ünlü, 2004, s. 219). [Vakı'a S. 23. ayet]

“Onlar için saklı inciler gibi, iri gözlü huriler de vardır.” (Diyanet İşleri Başkanlığı, 2011, s. 599).

”

— *Yinçü* sözcüğü hem somut hem de soyut anlam alanlarıyla karşımıza çıkmaktadır. İnsan suresi ve Vakı'a suresindeki örneklerimizde *yinçü* sözcüğünün benzetme yoluyla soyut anlam katmanında kullanıldığını görürüz.

2. Fiil Görevli Sûs Terimleri

2.1. Bezen-

İnsanın süsü ve ziyneti olduğu gibi yeryüzünün de ziyneti vardır. Yeryüzünün ziyneti onu çokça süsleyen ovalar, nehirler, bitkiler ve daha niceleridir. Metin örneğimizin günümüz Türkçesine aktarımında her iki kaynağımız bezek sözcüğünü süss olarak ele almıştır. Bundan dolayı Türkçe aktarımını yalnızca Diyanet İşleri Başkanlığına (2011) göre verdik.

“

Bütünlükün yakınrak tiriglikniñ mänzägi suw täg indürdimiz anı (4) kökdin katıldı karıldı anıñ birlä yär otları. Anıñdin kim yeyür kişilär cānvarlar. (5) kaçan tutsa yär anıñ etiği bázäkini bázänsä seznür anıñ boğunı anlar (6) uğanlar ol anıñ üzä kälür anar biziñ yarlıkımız tünlä azu kündüz kıldımız anı urulmuş (7) andağ kalı bolmaduk täg tünı. mundağoq adra säçä belgürtür miz bälgülärni ol boğunğa kim saqnurlar. (Kök, 2004, s. 149) [Yunus S. 24. ayet]

“Dünya hayatının örneği tıpkı şöyledir: Gökten bir yağmur yağdırmışız da insanların ve hayvanların yediği yeryüzü bitkileri onunla yetişip birbirine karışmıştır. Nihayet yeryüzü (o bitkilerle) bütün zinet ve güzelliklerini alıp süslediği ve sahipleri de onun üzerine (her türlü tasarrufa) kadir olduklarını sandıkları bir sırada, geceleyin veya güpegündüz ansızın ona emrimiz (afetimiz) geliverir de, bunları, sanki dün yerinde hiç yokmuş gibi, kökünden yolunmuş bir hâle getiririz. İşte düşünen bir toplum için, âyetleri böyle ayrı ayrı açıklıyoruz.” (Diyanet İşleri Başkanlığı, 2011, s. 227).

”

2.2. Urun-

Ur- fiilinin dönüşlü çekiminden türetilmiş bir süslenme fiilidir. Sözcüğün çeşitli anlamları mevcuttur. “Koy-, vur-, takın-, giyin-” gibi anlamlara sahiptir (ED 235a). Örnek metinde de görüldüğü üzere, sözcük “bilezikleri takınarak süslenmek” anlamında kullanılmıştır. *Ura.gut bürünçük urundi*, “kadın yaşmak örtündü” (DLT 109-99).

“

Anlarınñ öñinläri üzä yuwğa tawar tonlar (7) barcın yaşıl kalıñ tawarlar hoş kaç urunğay biläzük kümüşdin (8) ymä içürgäy anlarğa içi ärdi içgü arıg. (Ünlü, 2004, s. 258) [İnsan S. 21. ayet]

“Üstlerinde ince ve kalın ipekten yeşil elbiseler vardır. Gümüş bileziklerle süsleneceklerdir. Rableri onlara tertemiz bir içecek içirecektir.” (Diyanet İşleri Başkanlığı, 2011, s. 660).

”

Sonuç

Bu alışmada "Karahanlı Türkçesi Satır Arası Kur'an Tercümesi (TİEM 73)" metni incelemek, s s terimlerinin söz varlığı içindeki kullanım alanı saptanmıştır. İncelemede iki fiil ve on bir isim görevli sözcük tespit edilmiştir. Tespit edilen bu sözcükler arasında hem doğrudan "s s" anlamı taşıyanlar hem de "süsleme malzemesi"ni karşılayan ifadeler vardır. *Yakut* sözcüğü Arapça; *genç ve gevher* sözcükleri ise Farsça kökenlidir. Karahanlı dönemiyle başlayan İslam  etkiler, Arapça ve Farsça sözcüklerin artışına sebep olmuştur. Böylece s s ve ziynetle ilgili kavram alanı da genişlemiştir. S s malzemesi olan kelimelerin, somut ve soyut kullanımları  rneklendirildi. Madenlerin işlenerek takı malzemesi haline gelmesi günümüzde de devam etmektedir çalışmanın, Türk dili tarihini inceleyen araştırmacılara kaynaklık etmesi amaçlanmıştır.

Kısaltmalar

ED: An Etymological Dictionary of Pre-Thirteenth Century Turkish.

DLT: D v n  Lug ti't Türk

S.: Sure

TDK: Türk Dil Kurumu

t.y.: Tarih yok



KAYNAKÇA

- Clauson, S. G. (1972). *An Etymological dictionary of pre-thirteenth century Turkish*. Oxford At The Clarendon Press.
- Çağbayır, Y. (2007). *Ötüken Türkçe sözlük*. Ötüken Neşriyat.
- Diyanet İşleri Başkanlığı. (2011). *Kur'an-ı kerim meâli* (H. Altuntaş & M. Şahin, Haz.; 12. bs.). Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.
- Diyanet İşleri Başkanlığı. (t.y.). *Nahl Suresi 3-8. ayet tefsiri*. <https://kuran.diyaret.gov.tr/tefsir/Nahl-suresi/1904/3-8-ayet-tefsiri>
- Ercilasun, A.- Akkoyunlu, Z. (2014). *Dîvânü lugâti't Türk giriş metin-çeviri notlar-dizin*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Erdal, M. (1991), *Old turcic word formation vol. I*, Wiesbaden.
- Eren, H. (1999). *Türk dilinin etimolojik sözlüğü*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Ethem, M. Y. (2006, Mart). *A'dan Z'ye kıymetli ve yarı kıymetli taşlar (süs taşları)*. Maden Tetkik ve Arama Genel Müdürlüğü Yayınları.
- Koçu, R. E. (1969). *Türk giyim kuşam ve süslenme sözlüğü*. Sümerbank Yayınları.
- Kök, A. (2004). *Karahanlı Türkçesi satır arası kur'an tercümesi (TİEM 73 1v-235/2)* [Unpublished doctoral dissertation]. Ankara Üniversitesi.
- Kurtubî, Muhammed b. Ahmed. *el-Câmiu li-Ahkâmî'l-Kur'ân*. çev. M. Beşir Eryarsoy. Buruc Yayınları, 1996.
- Pala, İ. (2015). *Ansiklopedik divan şiiri sözlüğü* (25. bs.). Kapı Yayınları.
- Şirin, H. (2019). *Sözcük hikâyeleri: sözlerde saklı kültür*. Bilge Kültür Sanat.
- Ünlü, S. (2004). *Karahanlı Türkçesi satır arası kur'an tercümesi (TİEM 235v/3-450r7)* [Unpublished doctoral dissertation]. Ankara Üniversitesi.
- Yıldırım, K. (2008). *Süslenmenin felsefi temelleri: Niçin süsleniyoruz? Halk Kültürü'nde giyim-kuşam ve süslenme uluslararası sempozyumu bildirileri* (s. 265-271). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yayınları.
- Wilkins, J. (2021). *Handwörterbuch des Altuigurischen Altuigurisch – Deutsch – Türkisch*, Akademie der Wissenschaften zu Göttingen, Universitätsverlag Göttingen.



XVII.ULUSLARARASI
DÜNYA DİLİ
TÜRKÇE
SEMPOZYUMU

Esmenur ÖZDEMİR*, Asiye PARLAK RAKAP**

**Yapay Zekâ Araçlarıyla Hazırlanan İlk Yardım Konulu Resimli Kitapların Çocuğa
Görelilik ve Kültürel Uyum Açısından İncelenmesi**

Özet

Resimli kitaplar çocuklardan yetişkinlere kadar her yaştan insanın okuduğu, okurken zihinlerinde yeni kapılar açan, ufuklarını genişleten, yaratıcılık, estetik ve hayal gücünü geliştiren, kişilik ve karakter gelişiminde etkisi olan ve aynı zamanda kültürel aktarımda önemli bir rolü olan çocuk edebiyatı ürünleridir. İçinde bulunduğumuz dijital çağdaki yeniliklerle dijital öykü kitapları ve etkileşimli çocuk kitapları hazırlanmaya başlanmış, son yıllarda gittikçe artan üretken yapay zekâ kullanımı da resimli kitapların hazırlanmasında da karşımıza çıkmaya başlamıştır. İlgili alan yazın incelendiğinde bu konuda yapılan bilimsel araştırmaların iki farklı bakış açısı sunduğu göze çarpmaktadır. İlk bakış açısı; üretken yapay zekâyla hazırlanan resimli kitapların yaratıcılık, estetik ve kültürel duyarlılık açısından sınırlı olduğunu vurgularken ikinci bakış açısı bu teknolojiden uygun şekilde yararlandığında hem çocuklar hem yetişkinler için anlamlı, kullanılabilir ve ulaşılabilir olduğunun altını çizmektedir. Günümüzde ulusal çocuk edebiyatı alanında görselleri yapay zekâ desteğiyle hazırlanan kitaplar bulunmaktadır. Bu kitaplar hakkında yayınlanan ilk inceleme makalesinde görsel unsurlar incelenmiş, metin-görsel uyumu değerlendirilmiş ve verilen komutların görsel oluşturmada etkili olduğu, yapay zekâ tarafından geliştirilen görsellerin metinle uyumunda sınırlılıklar olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Yapılan alan yazın taramasında metni ve görselleri üretken yapay zekâ araçlarıyla oluşturulmuş bir resimli kitaba rastlanmamıştır. Buradan hareketle bu çalışmanın amacı, araştırmacılar tarafından üretken yapay zekâ araçlarıyla 5-8 yaş çocuklarına uygun olarak ilk yardım konulu hazırlanan iki farklı edebi türden kitabın çocuğa görelilik ve kültürel uyum açılarından incelenmesidir. Bu amaca ulaşmak için üç farklı üretken yapay zekâ kullanılmıştır. Metin oluşturma için ChatGPT, görsel oluşturma için DALL-E ve kitabın düzenlenmesi için CANVA'dan yararlanılmıştır. Yapay zekâ tarafından hazırlanan iki kitaptan biri öykü diğeri ise fabl-masal'dır. Verilen komutlar için uzman görüşü alınmış olup hazırlanan komutlar görüşme protokolü şeklinde hazırlanmıştır. Veri analizinde kullanılan temalar çocuğa görelilik ve kültürel uyumdur. Betimsel analiz yapılarak elde edilen bulgular hem çocuk edebiyatı hem de yapay zekâ literatürüyle tartışılmıştır.



**ANAHTAR
KELİMELER**

Yapay zekâ, Resimli kitap, Öykü, Fabl ve Masal.

* Çocuk Gelişimcisi, Bartın Üniversitesi Engelsiz Yaşam Alanı, Özel Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi; Yüksek Lisans Öğrencisi, Bartın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Sınıf Eğitimi ABD, e-posta: esmanurozdemir@bartin.edu.tr

** Doç. Dr., Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi ABD, e-posta: arakap@bartin.edu.tr

An Examination of First Aid Picture Books Prepared by Using Artificial Intelligence Tools in Terms of Child-Appropriateness and Cultural Appropriateness

Abstract

Picture books are Children's Literature products read by people of all ages which open new doors in their minds while reading, broaden their horizons, develop creativity, aesthetics, and imagination, influence personality and character development, and play an important role in cultural transmission. With the innovations of the digital age we live in, digital storybooks and interactive children's books have begun to be produced, and the increasing use of artificial generative intelligence in recent years has also begun to appear in the production of picture books. A review of the relevant literature reveals that scientific research on this subject offers two different perspectives. The first perspective emphasizes that picture books created with generative artificial intelligence are limited in terms of creativity, aesthetics, and cultural sensitivity, while the second perspective highlights that when this technology is used appropriately, it can be meaningful, usable, and accessible for both children and adults. Today, there are books in the field of national children's literature with images created with the support of artificial intelligence. In the first review article published about these books, the visual elements were examined, the text-visual harmony was evaluated, and it was found that the prompts were effective in creating visuals, but there were limitations in the harmony between the visuals developed by artificial intelligence and the text. No study was reached by the literature revealing picture books where both text and visuals were created using generative artificial intelligence tools. Therefore, the aim of this study is to examine two different literary genres of books on first aid, prepared by researchers using generative artificial intelligence tools and suitable for children aged 5-8, in terms of child-appropriateness and cultural appropriateness. Three different generative artificial intelligence tools were used to achieve this goal. ChatGPT was used for text generation, DALL-E for image generation, and CANVA for book layout. One of the two books prepared by artificial intelligence is a story, and the other is a fable. Expert opinions were sought for the prompts given, and the prepared prompts were compiled in the form of an interview protocol. The themes used in data analysis are child-appropriateness and cultural appropriateness. The findings obtained through descriptive analysis are discussed in relation to both children's literature and artificial intelligence literature.



KEYWORDS

Artificial intelligence, Picture book, Story, Fable, Fairy tale.



1. Giriş

Resimli kitaplar çocuklardan yetişkinlere kadar her yaşta insanın okuduğu, okurken zihinlerinde yeni kapılar açan, ufuklarını genişleten, yaratıcılık, estetik ve hayal gücünü geliştiren, kişilik ve karakter gelişiminde etkisi olan ve aynı zamanda kültürel aktarımda önemli bir rolü olan çocuk edebiyatı ürünleridir. Birçok rolü bulunan, resimli kitaplar sadece estetik değer taşıyan ürünler değil; aynı zamanda pedagojik birer araçlardır (Breitfeld, Potter & Lew-Williams, 2021). Özellikle okul öncesi ve ilköğretim dönemindeki çocuklar için hazırlanacak olan kitaplar, çocuğun gelişim özelliklerine ve yaş düzeyine uygun içerikler taşımalıdır. İşte burada “çocuğa görelilik” kavramı temel bir ölçüt olarak karşımıza çıkmaktadır (Karaağaç & Alikılıç, 2023). Resimli çocuk kitaplarında çocuğa görelilik; çocuğun okurken ve dinlerken zevk aldığı, karmaşık yapıda olmayan, boyut, renk ve resimleri ile çocuğun gelişimi ile paralel özelliklerine dikkat edilerek sade bir anlatımla kurgulanmalıdır (Kılıç, 2024). Bunlara ek olarak resimli kitapların çocuğun kendi çevresi ve kültürü ile uyumlu olması gelişime uygun uygulamalar kapsamında önemlidir (Bulut vd., 2023; Copple, & Bredekamp, 2009; Jipson, 1991). Çocukların bu sayede toplumun ahlak kurallarını, gelenek ve göreneklerini öğrenmelerine katkı sağlanmaktadır (Yavuz, 2019). Kitaplarda kullanılan dil ve resimlemenin kültürle uyumlu olması çocuklarda yakınlık duygusu oluşturmaktadır; bu da kitabın çocuk tarafından daha dikkat çekici bulunduğunu göstermektedir (Soydan, 2014).

İlk yardım, profesyonel sağlık hizmeti gelene kadar yaşamı korumaya ve iyileşmeyi desteklemeye yönelik temel girişimler bütünü olarak tanımlanmakta ve özellikle çocukluk döneminde sağlık okuryazarlığının gelişmesi açısından kritik bir rol oynamaktadır. Erken yaşlarda verilen ilk yardım eğitimi, çocukların tehlikeyi tanıma, yardım isteme ve güvenli davranış geliştirme becerilerini artırarak öz-etkililik duygusunu destekler (Bandura, 1977). Çocuk edebiyatı ürünleri aracılığıyla ilk yardımın öyküleştirilerek aktarılması, çocukların gelişimsel özellikleriyle de örtüşmektedir. Türk kültüründe önemli unsurlar olan yardımseverlik, dayanışma ve saygı gibi değerler ilk yardımla uyumludur ve bu değerlerin çocuk edebiyatına yansıtılması da kültürel uyumun sağlanması açısından önemlidir (Sever, 2013).

İçinde bulunduğumuz dijital çağdaki yeniliklerle dijital öykü kitapları ve etkileşimli çocuk kitapları hazırlanmaya başlanmış, son yıllarda gittikçe artan üretken yapay zekâ kullanımı da resimli kitapların hazırlanmasında karşımıza çıkmaya başlamıştır (Şan, 2025). Günümüzde ulusal çocuk edebiyatı alanında görselleri yapay zekâ desteğiyle hazırlanan kitaplar bulunmakla birlikte (Şan, 2025) yapılan alan yazın taramasında metni ve görselleri üretken yapay zekâ araçlarıyla oluşturulmuş bir resimli kitaba rastlanmamıştır. Buradan hareketle bu çalışmanın amacı araştırmacılar tarafından üretken yapay zekâ araçlarıyla 5-8 yaş çocuklarına uygun olarak ilk yardım konulu hazırlanan iki farklı edebi türden kitabın çocuğa görelilik ve kültürel uyum açılarından incelenmesidir.

2. Yöntem

Bu araştırmada yapay zekâ araçları tarafından iki farklı türde üretilen resimli kitapları çocuğa görelilik ve kültürel uyum temaları bağlamında incelenmiştir.

2.1. Çalışma grubu

Bu araştırmada, ilk yardım öğretimi süreçlerinde yapay zekâ destekli sistemlerin rolünü incelemek amacıyla ChatGPT ile iki farklı türden resimli çocuk kitabı metni, DALL-E programı ile görseller ve Canva uygulaması ile kitabın düzenlenmesi yapılmıştır. Araştırmada AI sohbet robotu ChatGPT'nin yeni sürümü olan GPT-5 kullanılmıştır.

2.2. Veri toplama araçları

Araştırmada üretken yapay zekâ araçları kullanılarak hazırlanan iki farklı edebi türdeki resimli kitaplar araştırmanın dokümanlarıdır. Doküman incelemesi; yazılı, görsel ve elektronik ortamda var olan kayıtlar ve belgelerin derinlemesine incelenerek veri toplanmasıdır (Sak vd., 2021). Verilerin toplanması ve kitapların oluşturulmasında her programa özgü promptlar hazırlanmış ve bu promptlar için uzman görüşleri alınmıştır. Uzmanlardan gelen öneriler üzerine değişiklikler yapılmıştır. Üç uzmana gönderilmiştir ve uzmanların biri temel eğitim alanında, biri teknoloji ve diğeri de Türkçe alanındadır.

2.3. Veri toplama süreci

ChatGPT ile metinler, DALL-E ile görseller oluşturulmuş ve kitapların düzenlemeleri için Canva programından yararlanılmıştır. Kitaplar hazırlanırken oluşturulan promptlarda 5-8 yaşındaki çocukların gelişim özelliklerine uygunluk, "çocuğa görelilik" ve kültürel uyumluluk ilkeleri dikkate alınmıştır.

2.4. Veri analizi

Araştırmadaki veriler betimsel analiz yöntemi kullanılarak incelenmiştir. Çalışmada "kültürel uyum" ve "çocuğa görelilik" olmak üzere iki ana tema belirlenmiştir. Temalar doğrultusunda veriler sistematik bir biçimde sunulmuştur. Temalar ve kodların oluşturulmasında alanyazından yararlanılmıştır. Veri analizi tablosu oluşturulurken yararlanılan kaynaklar, Gönen, M. (Ed.). (2015). *Çocuk edebiyatı* (2. bs.). Eğiten Kitap Yayınları; Oğuzkan, A. F. (2022). *Çocuk edebiyatı* (10. Bs). Anı Yayıncılık; Sawyer, W. E. (2003). *Growing up with literature* (4th ed.). Delmar Learning'tir. Bu bağlamda Tablo 1'deki veri analizi tablosu oluşturulmuştur.

Tema	Çocuğa Görelilik	Kültürel Uyum
Kod	Karakter Oluşturma	Somut öğeler
Kod	Ortam tutarlılığı	Somut olmayan öğeler
Kod	Resimleme (Metni açıklaması açısından)	Dini öğeler
Kod	Dil ve üslup	Kültür bilinci
Kod	İlk yardım konusu	

Tablo 1. Veri analizi tema ve kodları

2.5. Güvenduyulabilirlik

Bu çalışmada analizden elde edilen verilerin güvenduyulabilirliğini sağlamak amacıyla, araştırmacının alana olan hâkimiyeti önemli bir etkidir. Yazarlar hem çocuk gelişimi hem okul öncesi eğitimi alanlarında eğitime ve deneyeime sahiptirler. Görüşmelerde kullanılan promptlar (yönlendirici girdiler), alanında uzman kişilerin görüşleri doğrultusunda özenle hazırlanmıştır. Veri analizleri yapılırken her iki araştırmacı tarafından kodlama yapılmıştır ve sonrasında karşılaştırılmıştır.

3. Bulgular

Kitaplar karakter açısından incelendiğinde Elif ve Emre'nin İlk Yardım Günlüğü adlı kitapta ChatGPT'nin karakterleri oluştururken kullandığı isimlerin Türk kültüründe sık karşılaşılan isimler olduğu görülmüştür. TÜİK 2024 yılı verilerine göre Emre adı 16. ve Elif adı 6. sırada sıklıkla doğan bebeklere konulmaktadır. Resimlemede ise DALL-E'nin öykü boyunca karakterlerin dış görünüşlerinde ve kıyafetlerinde farklılıklar yaptığı görülmektedir. Fındık ve İlk Yardım Orkestrası adlı kitapta karakter isimleri çocukların sık karşılaştığı isimlerden oluşturmaktadır. Kediye "Pamuk", kaplumbağaya "Tospik" adı kullanılmıştır. Bununla beraber özgün isimlerin tercih edildiği de görülmüştür. Örneğin kuşa verilen "Mavi" ismi bunlardan biridir. Resimlemede DALL-E'in oluşturmuş olduğu karakterlerin görünüşünde farklılıklar bulunmaktadır. Sincap ilk bölümde kahverengi gözlüken başka bir sayfada mavi gözlü resmedilmiştir.

Tema	Kod	Elif ve Emre'nin İlk Yardım Günlüğü		Fındık ve İlk Yardım Orkestrası	
		DALL-E	ChatGPT	DALL-E	ChatGPT
Çocuğa Görelik	Karakter oluşturma	Öykü boyunca karakterlerin görünüşleri ve kıyafetlerini farklı yapmıştır.	Karakterler oluştururken kullanılan isimler Türk kültüründe sık karşılaşılan isimlerdir. 2024 TÜİK verilerine göre Emre 16. Ve Elif 6. Sırada çok kullanılmaktadır. Nüfus İstatistikleri Portalı	Karakterlerin görünüşlerinde farklılıklar bulunmaktadır.	Karakterler oluştururken kullanılan isimler çocuğun sık karşılaştığı isimlerden oluşmaktadır. Kediye Pamuk, kaplumbağaya Tospik adını kullanmıştır. Bununla beraber özgün isimler de tercih etmiştir. Örn. kuşa verilen isim 'Mavi'

Tablo 2. Çocuğa görelik temasına ait karakter oluşturma

Kitaplar ortam tutarlılığı açısından incelendiğinde “Elif ve Emre’nin İlk Yardım Günlüğü” adlı kitapta durumların birbirinden bağımsız ortamlarda geliştiği görülmüştür. Örneğin, “hafta sonu ailecek pikniğe gittiler” ile belirtilen zaman ve yer bir sonraki sayfada “yaz akşamı parkta otururken Elif eline küçük bir arı konu” ifadesiyle bir anda farklı bir zaman ve ortama dönüşmüştür. Hafta sonu piknikten bahsederken bir anda bir yaz akşamına geçilmiştir. Bununla aynı doğrultuda, DALL-E’nin oluşturduğu resimlerde durumların yaşandığı ortamlarda farklılıklar olduğu görülmüştür. Arka plandaki detaylarda farklılıklar ve değişiklikler oluşmuştur. “Fındık ve İlk Yardım Orkestrası” adlı kitap ortam tutarlılığı açısından incelendiğinde ise ChatGPT’nin ortamları açıklayıcı tarzda yazmadığı görülmüştür. Ortam geçişlerinde hızlı geçişler olduğu görülmüştür DALL-E’in oluşturduğu resimler bakımından durumların yaşandığı ortamların görsellerinde farklılıklar oluşmuştur. Arka plandaki detaylarda farklılıklar görülmüştür.

Tema	Kod	Elif ve Emre’nin İlk Yardım Günlüğü		Fındık ve İlk Yardım Orkestrası	
		DALL-E	ChatGPT	DALL-E	ChatGPT
Çocuğa Görelik	Ortam tutarlılığı	Durumların yaşandığı ortamların görsellerinde farklılıklar görülmüştür. Arka planlardaki detaylarda da farklılıklar görülmüştür.	Durumların birbirinden bağımsız ortamlarda geliştiği görülmüştür. Örn. “Hafta sonu ailecek pikniğe gittiler.” “Yaz akşamı parkta otururken Elif’in eline küçük bir arı konu ve soktu.” Hafta sonu piknikten bahsedilirken bir anda herhangi bir yaz akşamına geçilmiştir.	Durumların yaşandığı ortamların görsellerinde farklılıklar görülmüştür. Arka planlardaki detaylarda da farklılıklar görülmüştür. Resimler metinlerle uyumludur.	Ortamların açıklayıcı tarzda yazılmadığı görülmüştür. Ortam geçişlerinin bir anda olduğu görülmüştür.

Tablo 3. Çocuğa görelik temasına ait ortam tutarlılığı

Çocuğa görelik temasında metin, açıklayıcı resimler açısından analiz edilmiştir. Analiz sonrasında Yapay zekâ “Elif ve Emre’nin İlk Yardım Günlüğü” adlı kitapta metin ve ardından dolayısıyla resim oluşturmada yeterli derecede açıklayıcı bulunmamıştır. ChatGPT tarafından oluşturulan öykü metni, DALL-E tarafından oluşturulan resimler için prompt niteliğindedir. Bu yüzden resimler metni açıklayacak şekilde oluşturulmuş olsa da sürükleyiciliği ve resim-kitap bütünlüğü açısından sınırlı olduğu görülmüştür. Benzer şekilde “Fındık ve İlk Yardım Orkestrası” kitabında da metin açıklayıcı resim açısından incelendiğinde metin ve resimlerin açıklayıcı olmadığı kaydedilmiştir. Oluşturulan fabl metni resimler için prompt niteliği taşıdığından resimler metni açıklayacak şekilde oluşturulmuş olsa da sürükleyiciliği ve resim-kitap bütünlüğü açısından sınırlı olduğu görülmüştür.

Tema	Kod	Elif ve Emre'nin İlk Yardım Günlüğü		Fındık ve İlk Yardım Orkestrası	
		DALL-E	ChatGPT	DALL-E	ChatGPT
Çocuğa Görelik	Resimleme (Metni açıklaması açısından)	Oluşturulan öykü metni resimler için prompt niteliğindedir. Resimler metni açıklayacak şekilde oluşturulmuş olsa da öykü sürükleyiciliği ve resimli kitap bütünlüğü açısından sınırlıdır.	Metin resimler için yeterli derecede açıklayıcı değildir.	Oluşturulan fabl metni resimler için prompt niteliğindedir. Resimler metni açıklayacak şekilde oluşturulmuş olsa da fabl sürükleyiciliği ve resimli kitap bütünlüğü açısından sınırlıdır.	Metin resimler için yeterli derecede açıklayıcı değildir.

Tablo 4. Çocuğa görelik temasına ait resimleme (metin açıklaması açısından)

Kitaplar çocuğa görelik temasının dil ve üslup kodu bakımından incelendiğinde "Elif ve Emre'nin İlk Yardım Günlüğü" adlı öykünün girişinde ChatGPT ortam ve karakterleri tanıtmamıştır. Yazımda resimli öykü kitabına uygun olmayan ifadeler görülmüştür. Örneğin, çocukların yaşının yazı ile değil de rakam ile ifade edilmesi doğru bir kullanım değildir. Bazı ifadelerin yanlış kullanımı da göze çarpmaktadır. Örneğin, öyküdeki karakter düşüp dizi kadayınca "düştü" ya da "kanadı" yerine "sıyırıldı" ifadesi kullanılmıştır. Bu tür kullanımlar çocuğa soyut gelebilmekte ve anlamasını güçleştirebilmektedir. DALL-E'nin oluşturduğu resimlerde de bu ifade görülmemiştir. ChatGPT tarafından yazılan hikaye ifadelerinin uygun olmayışı prompt olarak DALL-E'ye verilmesi nedeniyle resimlemede karşılığını bulamamıştır. Oysa "sıyırıldı" yerine "kanadı" kullanılsaydı resimleme daha uygun olabilirdi. "Fındık ve İlk Yardım Orkestrası" adlı kitap incelendiğinde de benzer durum göze çarpmakta, ChatGPT tarafından oluşturulan metinde eksik ve bütünlük sağlamayan ifadelerin yer aldığı görülmüştür. Örneğin, "Bir sabah fındık mahallede bakkalın önünde ip atlıyordu. Ayağı takıldı, dizini sıyırıldı. Canı yandı ama korkutucu değildi" cümlesinde fındık tek başına ip atlıyor gibi anlaşılmaktadır. Ayrıca yarım kalan konuşmalar bulunmaktadır. Örneğin "Turna baktı: 'Yok. Şimdi soğuk uygulama yapalım; bir bezi serip içindeki buzla kısa kısa.'" diye cümlenin kesildiği görülmektedir. DALL-E tarafından oluşturulan resimlerde ise fabl metninde eksik ve bütünlük sağlamayan ifadelerin yer almadığı göze çarpmaktadır. ChatGPT tarafından oluşturulan fabl metni DALL-E'ye prompt olarak verildiğinden resimlemede eksiklikler ortaya çıkmıştır. Örneğin metinde Fındık'ın ip atlarken düştüğü bir sahne yer almaktadır. bu sahneyi betimleyen ifadelerde Fındık'ın arkadaşlarıyla ip atlacağı bilgisi olmadığından ipi sallayan arkadaşları resimlemede görülmemektedir. Yarım kalan konuşmalar resimlemede de eksiklik ortaya çıkarmıştır.

Tema	Kod	Elif ve Emre'nin İlk Yardım Günlüğü		Fındık ve İlk Yardım Orkestrası	
		DALL-E	ChatGPT	DALL-E	ChatGPT
Çocuğa Görelik	Dil ve üslup	ChatGPT tarafından yazılan ifadeler uygun olsa, prompt olarak verilen bu ifade resimlemede uygunluk oluşturabilirdi. Örn. "sıyırdı" yerine "kanadı" kullanılabilirdi.	Öykünün giriş kısmında ortam ve karakterler tanıtılmamıştır. Yazımda resimli öykü kitabına uygun olmayan ifadeler görülmüştür. Örn. çocukların yaşlarının yazı ile değil rakam ile ifade edilmesi: yedi yerine 7. Bazı ifadelerin yanlış kullanımı görülmektedir. Örn. "düştü" ya da "kanadı" yerine "sıyırdı" kullanılmıştır. Bu tür kullanımlar çocuğun anlamasını güçleştirebilir.	Fabl metninde eksik ve bütünlük sağlamayan ifadeler olduğu görülmüştür. Bu ifadeler DALL-E'ye prompt olarak verildiğinden resimlemede eksiklikler ortaya çıkarmıştır. Fındık'ın ip atlarken düştüğü bir sahneden bahsediyor. Fakat ipi sallayan kişiler ve arkadaşları yok resimlemede görülmemektedir. Yarım kalan konuşmalar vardır. Fındık'ın ip atlıyor gibi ifade edilmiştir.	Fabl metninde eksik ve bütünlük sağlamayan ifadeler olduğu görülmüştür. Örn. "Bir sabah Fındık, mahalle bakkalının önünde ip atlıyordu. Ayağı takıldı, dizini sıyırdı. Canı yandı ama korkutucu değildi" cümlesinde Fındık tek başına ip atlıyor gibi ifade edilmiştir. Yarım kalan konuşmalar vardır. Örn. "Turna baktı: 'Yok. Şimdi soğuk uygulama yapalım; bir bezi serip içindeki buzla kısa kısa

Tablo 5. Çocuğa görelik temasına ait dil ve üslup

Çocuğa görelik teması altında işlenen ilk yardım kodu bağlamında "Elif ve Emre'nin İlk Yardım Günlüğü" adlı ChatGPT tarafından oluşturulan öyküde ilk yardım uygulamaları açısından doğru örnekler kadar doğru olmayanlara da yer verildiği görülmüştür. Örneğin, yanık durumunda ilk yardımı anlatılırken "Krem sürmeye gerek yok soğuk bir su yeterli" ifadesi kullanılmıştır. Fakat yanık derecesine göre sadece soğuk su değil, tıbbi krem kullanılması gerekli olabilmektedir. DALL-E'nin ise bazı ilkyardım uygulamalarını resmedemediği görülmüştür. "Fındık ve İlk Yardım Orkestrası" adlı fablda da ChatGPT benzer hatalı ilk yardım uygulamalarına yer vermiştir. "Krem sürmeyelim buz buzda deydirmeyelim" ifadesi ilk yardım açısından doğru değildir. DALL-E'nin ise bazı ilkyardım uygulamalarını uygun resmedemediği görülmüştür.



Tema	Kod	Elif ve Emre'nin İlk Yardım Günlüğü		Fındık ve İlk Yardım Orkestrası	
		DALL-E	ChatGPT	DALL-E	ChatGPT
Çocuğa Görelik	İlk yardım konusu	Bazı ilk yardım uygulamalarını resimleyemediği görülmüştür.	İlk yardım uygulamaları anlatılırken yanlış uygulamalara yer verildiği görülmüştür. Örneğin yanık durumunda ilk yardım anlatılırken "Krem sürmeye gerek yok, soğuk su yeter." gibi bir ifade kullanılmıştır. Fakat yanık durumlarında kullanılan yanık kremler bulunmaktadır.	Bazı ilk yardım uygulamalarını uygun resimleyemediği görülmüştür.	Öyküde olduğu gibi burada da benzer hatalı ilk yardım uygulamasına yer verildiği görülmüştür. "Krem sürmeye- lim, buz da değ- dirmeyelim."

Tablo 6. Çocuğa görelik temasına ait ilk yardım konusu

Yapay zekâ tarafından araştırmacıların hazırladığı komutlarla oluşturulan kitaplar kültürel uyum teması altında incelendiğinde somut öğelere "Elif ve Emre'nin İlk Yardım Günlüğü" adlı öyküde yer verildiği görülmüştür. Ortam olarak mahalle, kişi olarak Hatice Teyze gibi örnekler bu kod altında analiz edilmiştir. Ancak Hatice Teyze'nin emekli öğretmen oluşu düşündürücüdür. DALL-E'nin ise kültürel uyumda somut öğeleri anlatmak için birçok ifadeye yer verdiği görülmüştür. Resimlerde cami, başörtülü kadınlar, piknikte semaver ve Türk bayrağı görseli kullanıldığı görülmüştür. Arka planda kullanılan evlerin Türkiye'de olan genel ev yapısına benzemediği ve her görselde farklı ev figürleri kullanıldığı göze çarpmıştır. "Fındık ve İlk Yardım Orkestrası" adlı fablda ise ChatGPT'nin bazı kültürel ifadelerine yer verdiği görmüştür. Ortam olarak cami avlusu, kişi olarak mahalle bakkalı, karakter olarak turna, yiyecek-içecek olarak simit ve ıhlamur gibi öğeler bu bağlamda değerlendirilmiştir. Ancak Fındık karakterinin hangi hayvana ait olduğu belirtilmemiştir. DALL-E ise kültürel uyumu anlatmak için cami, Türk bayrağı, simit, ıhlamur gibi somut öğelere yer vermiş, Fındık karakterini sincap olarak resmetmiştir.

Tema	Kod	Elif ve Emre'nin İlk Yardım Günlüğü		Fındık ve İlk Yardım Orkestrası	
		DALL-E	ChatGPT	DALL-E	ChatGPT
Kültürel Uyum	Somut Öğeler	Kültürel uyumu anlatmak için birçok öğeye yer verildiği görülmüştür. Resimlerde cami, başörtülü kadınlar, piknikte semaver ve Türk bayrağı görseli kullanıldığı görülmüştür. Arka planda kullanılan evlerin Türkiye'de olan evlere benzemediği ve her görselde farklı ev figürleri kullanıldığı görülmüştür.	Bazı kültürel ifadelerine yer verildiği görülmüştür. Ortam olarak mahalle, kişi olarak Hatice Teyze gibi... Ancak Hatice Teyze'nin emekli öğretmen oluşu düşündürücüdür.	Kültürel uyumu anlatmak için cami, Türk bayrağı, simit, ıhlamur gibi figürlere yer verildiği görülmektedir.	Bazı kültürel ifadelerine yer verildiği görülmüştür. Ortam olarak cami avlusu, kişi olarak mahalle bakkalı, karakter olarak turna, yiyecek-içecek olarak simit ve ıhlamur gibi... Ancak Fındık karakterinin hangi hayvana ait olduğu belirtilmedi.

Tablo 7. Kültürel uyum temasına ait somut öğeler

Kültürel uyum somut olmayan ögeler açısından incelendiğinde “Elif ve Emre’nin İlk Yardım Günlüğü” adlı kitapta ChatGPT’nin somut olmayan ögeler olarak bazı ifade kalıpları kullandığı görülse de bu kalıplarda uyumsuzluk göze çarpmaktadır. Örneğin, “*Emre’nin canı azaldı, rahatladı*” cümlesinde geçen *canı azaldı* ifadesi yoruldu, sınırlendi anlamına gelirken ardından gelen *rahatladı* olumlu bir durummuş gibi bir tablo çizmektedir. Diğer bir somut olmayan kültürel uyum ögesi örneği ise olumlu olarak değerlendirilen büyük kardeş sorumluluğudur. Örneğin, “*Emre, küçük kardeşini sobadan uzaklaştırdı*” ifadesi Türk kültüründe yer alan büyük kardeşin küçük kardeşi koruma sorumluluğuna değinmiştir. Bununla beraber geleneksel çocuk oyunları yerine sportif oyun kullanması ve spor olarak Türkiye’de yaygın geleneksel spor aktivitesi olmayan basketbola yer vermesi olumsuz olarak değerlendirilmiştir. Öyküde geçen ifade ise şu şekildedir: “*Bir gün okul bahçesinde Emre basket oynarken burnu topa çarptı.*” Öyküde yer alan bu örneklerin aksine fablda herhangi bir somut olmayan kültürel uyum ögesine rastlanmamıştır. ChatGPT tarafından oluşturulan metinlerden sadece öyküde ve sınırlı olarak tespit edilen bu koda, DALL-E tarafından üretilen resimler incelendiğinde rastlanmamıştır.

Tema	Kod	Elif ve Emre’nin İlk Yardım Günlüğü		Fındık ve İlk Yardım Orkestrası	
		DALL-E	ChatGPT	DALL-E	ChatGPT
Kültürel Uyum	Somut Olmayan Ögeler		<p>Somut olmayan ögeler olarak bazı ifade kalıpları kullanıldığı görüldü. Ancak bu kalıplarda uyumsuzluk göze çarpmaktadır. Örn. “Emre’nin canı azaldı, rahatladı.”</p> <p>Diğer bir ifade ise büyük kardeş sorumluluğudur. Örn. “Emre, küçük kardeşini sobadan uzaklaştırdı:</p> <p>‘Böylece yeni kaza olmaz.’”</p> <p>Geleneksel çocuk oyunları yerine sportif oyunla örneklendirme yaptığı görüldü. Örn. “Bir gün okul bahçesinde Emre basket oynarken burnu topa çarptı”</p>		

Tablo 8. Kültürel uyum temasına ait somut olmayan ögeler

Kültürel uyum açısından yapılan doküman analizinde dini ögelere rastlanmıştır. “Elif ve Emre’nin İlk Yardım Günlüğü” adlı öykünün resimlerinde cami, başörtüsü gibi dini öğelere yer verildiği görülmüştür. ChatGPT tarafından üretilen “Fındık ve İlk Yardım Orkestrası” adlı fablda bazı olaylar cami avlusunda geçmektedir. “*Parkın kenarında, cami avlusundaki yüksek çınara Bilge Leylek Turna yuva yapmıştı*” ifadesi bu durumun bir örneği olarak fablda karşımıza çıkmaktadır. DALL-E’nin de bu komutla uyumlu şekilde resimlemelerde cami görsellerine yer verdiği görülmüştür.

Tema	Kod	Elif ve Emre'nin İlk Yardım Günlüğü		Fındık ve İlk Yardım Orkestrası	
		DALL-E	ChatGPT	DALL-E	ChatGPT
Kültürel Uyum	Dini Öğeler	Resimlemelerde cami, başörtüsü gibi dini öğelere yer verdiği görülmüştür.		Resimlerde yer alan ortamlarda cami görseline yer verdiği görülmüştür.	Bazı olaylar cami avlusunda geçmektedir. Örn. "Parkın kenarında, cami avlusundaki yüksek çınara Bilge Leylek Turna yuva yapmıştı."

Tablo 9. Kültürel uyum temasına ait dini öğeler

Kültürel uyum kültür bilinci açısından incelendiğinde ChatGPT tarafından oluşturulan "Elif ve Emre'nin İlk Yardım Günlüğü" öyküsünde kültür bilincinin çay ve piknik gibi somut öğelerle verildiği görülmüştür. Somut olmayan kültürel öğelere ise metinde rastlanmamıştır. DALL-E tarafından oluşturulan resimlerde ise kültür bilinci dini öğeler ve Türk bayrağı gibi somut öğeler ile sunulmuştur. Somut olmayan kültürel öğelere ise yine rastlanmamıştır. "Fındık ve İlk Yardım Orkestrası" başlıklı fabloda da benzer şekilde kültür bilincinin metinlerde simit ve ıhlamur ile verilmeye çalışıldığı görülmüştür. Somut olmayan kültürel öğelerle yine karşılaşılmamıştır. DALL-E tarafından oluşturulan resimlerde de kültür bilincinin dini öğeler, Türk bayrağı gibi somut öğeler ile aktarılmaya çalışıldığı, somut olmayan öğelere yer verilmediği görülmüştür.

Tema	Kod	Elif ve Emre'nin İlk Yardım Günlüğü		Fındık ve İlk Yardım Orkestrası	
		DALL-E	ChatGPT	DALL-E	ChatGPT
Kültürel Uyum	Kültür Bilinci	Resimlerde kültür bilinci dini öğelerle ve Türk bayrağı gibi somut öğeler ile verilmiştir. Somut olmayan kültürel öğelere yer verilmemiştir.	Metinde kültür bilincinin çay ve piknik ifadeleri ile verildiği görülmüştür. Somut olmayan kültürel öğelere yer verilmemiştir.	Resimlerde kültür bilinci dini öğelerle ve Türk bayrağı gibi somut öğeler ile verilmiştir. Somut olmayan kültürel öğelere yer verilmemiştir.	Kültür bilincinin metinlerde simit ve ıhlamur ile verilmeye çalışıldığı görülmüştür. Somut olmayan kültürel öğelere yer verilmediği gözlenmiştir.

Tablo 10. Kültürel uyum temasına ait dini öğeler tablosu

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırma sonucunda, çocuğa görelilik teması açısından karakter isimlerinin tanıdık fakat özgünlüklerinin sınırlı olduğu; ortam geçişlerinde yer yer tutarsızlıklar olduğu ve dil ve üslup bakımından çocukların anlamakta zorlanacağı ifadelerin ve yanlış ilk yardım bilgilerinin yer aldığı görülmüştür. Kültürel uyum açısından ise Türk bayrağı, çay, cami, piknik gibi somut öğelere yer verildiği ancak arka plan ortamlarının uyumlu olmayan unsurlar içerdiği; somut öğelere rastlanmadığı; dini öğelere yer verildiği ve kültürel bilincin aktarımında tutarsızlık olduğu tespit edilmiştir. Yapay zekâ uygulamalarıyla hazırlanan kitapların çocuğa görelilik ve kültürel uyum açısından sınırlılıklara sahip olduğu görülmüştür. Kültürel öğeler kısmen yansıtılmakla birlikte bütünlükte eksiklikler görülmüştür. Bunlara ek olarak, çocuk yazınında zor bir konu olan ilk yardıma ilişkin doğru olmayan ilk yardım bilgilerinin yer almıştır. Bütün bu bulgular, yapay zekâ tarafından hazırlanan kitapların uzman kontrolü ve denetlemesi olmadan çocuklara sunulmaması gerektiğini göstermektedir.

Resimleme ile elde edilen bulgular Şan'ın (2025) çalışmasında ortaya koyduğu bulgularla uyumludur. Bu çalışmada da resimlemenin içerik açısından hem çocuğa görelilik hem de kültürel uyum açısından zayıf olduğu görülmüştür. Şan'ın çalışmasına ek olarak geleneksel masalları yeniden resimlemede DALL-E'yi kullanan bir çalışmada da DALL-E'nin %62 oranında etkileyici, bağlama uygun ve duygusal resimleme yaptığı, yine de resimlerin tutarsız ve alakasız olduğu görülmüştür. DALL-E, geleneksel masallarda resimleme açısından yeterli görülmemiştir (Kogai, 2024).

Öykü metni ile ilgili olarak elde edilen bulgular da literatürle uyumludur. Örneğin Fan ve arkadaşları (2025) tarafından ilkökul çocuklarıyla yapılan çalışmada Yapay Zekâ tarafından üretilen öyküler ve resimlerin hikaye anlatımındaki ayrıntıları temsil etmede sınırlı olduğu görülmüştür. Buna ek olarak her ne kadar aynı çalışmada Yapay zekâ tarafından üretilen öyküler ve resimlerin çocukların hikâye anlatımındaki yaratıcılığını ve zenginliğini artırdığı bulunmuş olsa da 2024 yılında yayınlanan yüksek lisans tez çalışmasında Kolednjak çocukların insan yazarlar tarafından yazılan resimli kitapların, yapay zekâyla üretilenlere kıyasla çocuklarla daha güçlü bağ kurduğunun altını çizmektedir.

Bu bulgular ve sonuçtan yola çıkılarak bazı öneriler sunulabilir. Gelecekteki çalışmalarda yapay zekâ araçlarının yazmış olduğu metinler detaylandırılarak yeniden görsel oluşturma yapılabilir. İnsan-Yapay Zekâ etkileşimli araştırmalar yapılabilir. Bu çalışmada Yapay zekâ dil modellerinden en popüler ve güçlü sistem olarak OpenAI'nin geliştirdiği ChatGPT ve DALL-E kullanılmıştır. Farklı yapay zekâ araçları kullanılarak çalışma tekrarlanabilir. Türk dil yapısına uygun Yapay Zekâ dil modelleri geliştirilebilir.



KAYNAKÇA

- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs.
- Breitfeld, E., Potter, C. E., & Lew-Williams, C. (2021). Children simultaneously learn multiple dimensions of information during shared book reading. *Journal of Cognition and Development, 22*(5), 744–766. <https://doi.org/10.1080/15248372.2021.1939353>
- Bulut, N. Ö., Kahraman, S. Ç., & Yıldırım, A. (2023). Okul öncesi öğretmenlerinin gelişime uygun uygulamalara yönelik inançları ile çok kültürlülüğe yönelik tutumları ve öz yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Anadolu University Journal of Education Faculty, 7*(3), 588–608.
- Copple, C., & Bredekamp, S. (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8* (3rd ed.). National Association for the Education of Young Children.
- Fan, M., Cui, X., Ma, W., Li, H., Tong, X., Yang, L., & Wang, Y. (2025, April). From words to wonder: Designing and evaluating an AI-empowered creative storytelling system for elementary children. In Proceedings of the 2025 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems (pp. 1–15).
- Gönen, M. (Ed.). (2015). *Çocuk edebiyatı* (2. bs.). Eğiten Kitap Yayınları.
- Jipson, J. (1991). Developmentally appropriate practice: Culture, curriculum, connections. *Early Education and Development, 2*(2), 120–136. https://doi.org/10.1207/s15566935eed0202_4
- Karaağaç, H. G., & Alikılıç, D. (2023). Çocuk edebiyatı ve çocuğa görelilik kavramı. *Education and Technology in Information Science, 1*(1), 58–66.
- Kılıç, T. N. (2024). Abdullah Harmancı'nın çocuk kitaplarının çocuğa görelilik açısından incelenmesi (Order No. 31629970) (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). ProQuest Dissertations & Theses Global. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/abdullah-harmancinin-çocuk-kitaplarının-çocuğa/docview/3132852894/se-2>
- Kogai, I. (2024). Automatic generation of illustrations for children's fairy tales from text: AI-powered app based on DALL-E 3.
- Kolednjak, D. (2024). A comparison of human-authored and AI-generated picturebooks in readalongs with young learners (Master's thesis, Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet). Sveučilište u Zagrebu. <https://urn.nbn.hr/urn:nbn:hr:147:726909>
- Oğuzkan, A. F. (2022). *Çocuk edebiyatı* (10. bs.). Anı Yayıncılık.
- Sak, R., Şahin Sak, İ. T., Öneren Şendil, Ç., & Nas, E. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi, 4*(1), 227–256. <https://doi.org/10.33400/kuje.843306>
- Sever, S. (2013). *Çocuk ve edebiyat*. Tudem Yayınları.
- Şan, M. (2025). Türkiye'de yapay zekâ destekli basılı çocuk kitaplarının biçimsel analizi. *Baçını Sanat Dergisi, 3*(5), 170–206.
- Soydan, K. (2014). *Türk kültürüne göre çocuk hikâye kitaplarında illüstrasyon* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Arel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yavuz, D. (2019). Çocuk edebiyatı ve kültürel semboller. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi, 6*(4), 175–184.

XVII.ULUSLARARASI
DUNYA DILI
TÜRKÇE
SEMPOZYUMU

Esmanur ÖZDEMİR
Asiye PARLAK RAKAP



XVII.ULUSLARARASI
DÜNYA DİLİ
TÜRKÇE
SEMPOZYUMU

Esra KÜRÜM*

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne Göre Hazırlanan Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Dersi 10. Sınıf Ders Kitaplarında Tanzimat Edebiyatının Karşılaştırmalı Görünümü

Özet

Türk dili ve edebiyatı dersi; öğrencilerin edebiyatla tanışmaları, dil zevki, tarih bilinci ve kültür birikimi elde etmeleri açısından son derece önemli bir alandır. Bu dersin ortaöğretimde uygulanmasında 2024 yılından itibaren Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı esas alınmış ve benimsenen tematik yaklaşımla hedef kitlenin edebiyata bütüncül bir bakış açısı kazanması hedeflenmiştir. Bu amaç doğrultusunda hazırlanan Türk dili ve edebiyatı ders kitaplarının Program'ın uygun gördüğü çerçevede tasarlanması gerekmektedir. Tanzimat Edebiyatı, bir bütün olarak değerlendirilmesi gereken Türk edebiyatı tarihinde dönüm noktası özelliği taşımaktadır. "Modern Türk edebiyatı, medeniyet kriziyle başlar." saptamasını yapan Tanpınar'dan hareketle Doğu medeniyet dairesi bırakılarak Batı medeniyet dairesine geçilen bu dönemin, bilhassa gençler tarafından iyi bilinmesi önemlidir. Gençlerin bu bilgi ve bilinci edinmelerinde sözü edilen ders kitaplarının yadsınamaz bir rolü bulunmaktadır. Bu açıdan Türk dili ve edebiyatı ders kitaplarında yer alacak metinlerin seçimine özen gösterilmiş, "Tanzimat Dönemi'nden Cumhuriyet Dönemi'ne kadar Türk edebiyatının farklı dönemlerini ve yönelişlerini temsil eden seçkin şahsiyetlerin eserleri"nin tercih edilmesi beklenmiştir. Bu bağlamda araştırmanın amacı, MEB Yayınları 10. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabı ile Beşgen Yayınları 10. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabı'nı Tanzimat Edebiyatı'nın ele alınış biçimi açısından karşılaştırmalı olarak incelemektir. Nitel araştırma yaklaşımına göre yürütülecek araştırmada doküman incelemesi tekniği ile veriler toplanacaktır. Verilerin analizinde ise içerik analizi tekniğine başvurulacaktır. Böylece biri resmî (MEB), diğeri özel (Beşgen) olmak üzere iki farklı yayınevinden çıkan Türk dili ve edebiyatı ders kitapları; tür, edebî anlayış, tema, metin seçimi başta olmak üzere birçok açıdan incelenerek Tanzimat Edebiyatı'na karşılaştırmalı bir bakışla yaklaşım söz konusu olacaktır.



**ANAHTAR
KELİMELELER**

Türkiye yüzyılı maarif modeli, Türk dili ve edebiyatı dersi, Türk dili ve edebiyatı ders kitapları, Tanzimat edebiyatı.

* Doç. Dr., Bitlis Eren Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi, ekurum@beu.edu.tr



Comparative Overview of Tanzimat Literature in 10th Grade Middle School Turkish Language and Literature Textbooks Prepared According to the Turkey Century Education Model

Abstract

The Turkish language and literature course is an extremely important field in terms of students becoming acquainted with literature, developing a taste for language, gaining historical awareness, and accumulating cultural knowledge. Starting in 2024, the Turkish Language and Literature Course Teaching Program for Secondary Education under the Turkey Century Education Model will be the basis for implementing this course in secondary education. The adopted thematic approach aims to provide the target audience with a holistic perspective on literature. Turkish language and literature textbooks prepared for this purpose must be designed within the framework deemed appropriate by the Program. Tanzimat Literature represents a turning point in the history of Turkish literature that must be evaluated as a whole. Building on Tanpınar's observation that "Modern Turkish literature begins with a crisis of civilization," it is particularly important for young people to understand this period, which marked the transition from the Eastern civilization sphere to the Western civilization sphere. The aforementioned textbooks play an undeniable role in young people acquiring this knowledge and awareness. In this regard, care has been taken in selecting the texts to be included in Turkish language and literature textbooks, and it is expected that "works by distinguished figures representing different periods and trends in Turkish literature from the Tanzimat Period to the Republican Period" will be preferred. In this context, the aim of the study is to conduct a comparative analysis of the Ministry of National Education Publications 10th Grade Turkish Language and Literature Textbook and the Beşgen Publications 10th Grade Turkish Language and Literature Textbook in terms of how they approach Tanzimat Literature. The research will be conducted using a qualitative research approach, and data will be collected using the document analysis technique. Content analysis will be used to analyze the data. Thus, Turkish language and literature textbooks published by two different publishers, one official (MEB) and the other private (Beşgen), will be examined from many perspectives, including genre, literary understanding, theme, and text selection, with a comparative approach to Tanzimat Literature.



KEYWORDS

Turkey century education model, Turkish language and literature course, Turkish language and literature textbooks, Tanzimat literature.



1. Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitapları

Türk Dili ve Edebiyatı ders kitapları, Türkiye’de dil ve edebiyat eğitiminin temel taşlarından biri olarak öğrencilerin dil becerilerinin geliştirilmesi, kültürel değerlerin aktarılması ve estetik duyarlılığın kazandırılması açısından merkezî bir rol üstlenmektedir. Bu kitaplar, yalnızca dilin yapısal özelliklerini öğretmekle kalmaz, aynı zamanda öğrencilerin toplumsal, kültürel ve bireysel gelişimlerine de katkı sağlar. Ortaöğretim düzeyinde kullanılan Türk dili ve edebiyatı ders kitapları üzerine yapılan araştırmalar; bu kitapların içerik, metin seçimi, tür dağılımı, değer aktarımı, ölçme ve değerlendirme yaklaşımları, öğretim programlarıyla uyumu ve öğretmen ile öğrenci görüşleri gibi çok boyutlu alanlarda önemli bulgular ortaya koymaktadır.

Ders kitapları, eğitim öğretim sürecinde öğrencilerin ulaşabildiği temel kaynaklar olarak öne çıkmaktadır. Türk Dili ve Edebiyatı ders kitapları, yalnızca bilgi aktaran materyaller değil, aynı zamanda öğrencilerin dil becerilerini geliştiren, kültürel aktarımı sağlayan ve eleştirel düşünme yetilerini destekleyen araçlardır. Bu kitapların hazırlanmasında, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen öğretim programları ve güncel eğitim yaklaşımları esas alınmaktadır. Son yıllarda yapılandırmacı yaklaşım ve öğrenci merkezli öğretim anlayışı, ders kitaplarının hazırlanmasında belirleyici olmuştur. Özellikle 2018 Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı ile birlikte metin ve tür merkezli bir planlamaya geçilmiş, dünya edebiyatı ve Türk edebiyatı örneklerinin karşılaştırmalı olarak sunulmasına önem verilmiştir (Veyis, Yalçın & Kayar Muslu, 2023). Bu yaklaşımla, öğrencilerin farklı edebî gelenekleri tanımasını ve karşılaştırmalı analizler yapabilmesi hedeflenmektedir. Ders kitaplarında yer alan metinlerin türleri ve dağılımı, öğrencilerin dilsel ve edebî gelişiminde kritik bir öneme sahiptir. 2018 yılında yenilenen ortaokul Türkçe ve lise Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarının incelendiği bir araştırmada, şiir, hikâye ve tiyatro türlerinin 5. sınıftan itibaren düzenli olarak devam ettiği, makale türünün ise 6. sınıftan 12. sınıfa kadar yer aldığı belirlenmiştir. En fazla yer verilen türün şiir olduğu, metinlerin çoğunluğunun tek yazarlı olduğu ve Ahmet Hamdi Tanpınar’ın eserlerine sıkça yer verildiği tespit edilmiştir. Ayrıca toplamda 27 yazarın hem ortaokul hem de lise ders kitaplarında metinlerinin bulunduğu ortaya konmuştur (Maden, 2021). Bu bulgu, metin türlerinde ve yazar seçiminde bir devamlılık ve bütünlük arayışının varlığını göstermektedir.

Ders kitaplarında yer alan metinlerin pedagojik işlevi, yalnızca bilgi aktarmakla sınırlı değildir. Metinler, aynı zamanda öğrencilerin eleştirel düşünme, analiz etme ve değerlendirme becerilerini geliştirmeye yönelik olarak da kullanılmaktadır. 2018 Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı’na göre hazırlanan ders kitapları üzerine yapılan bir araştırmada, 9. ve 10. sınıf ders kitaplarının eleştirel düşünmeyi geliştirme açısından yetersiz olduğu, geliştirici metin ve derinlemesine anlama sorularının az sayıda yer aldığı tespit edilmiştir. Buna karşın, 11. ve 12. sınıf ders kitaplarında bu açıdan daha yeterli içerik bulunduğu belirtilmiştir (Aykaç & Çelik, 2023). Öğretici metinlerin Türk dili ve edebiyatı eğitimindeki yeri ve önemi vurgulandığı bir araştırmada ise öğretici ve edebî metinlerin, öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerini kazandırmada mihenk taşı olduğu, 2018 Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı kapsamında okuma, yazma ve sözlü iletişim başlıkları altında tür odaklı bir düzenlemenin benimsendiği ve ders kitaplarındaki metinler ile etkinliklerin bu çerçevede şekillendiği belirtilmiştir (Yazar & Araboğa, 2023). Bu yaklaşım, ders kitaplarının hem bilgi hem de beceri kazandırma işlevini bütüncül bir şekilde yerine getirmesini amaçlamaktadır.

1.1. Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitaplarında Tanzimat Edebiyatı

Tanzimat edebiyatı, Türk edebiyatının modernleşme sürecinde bir dönüm noktası olarak kabul edilmektedir. Bu dönemin edebî ürünleri; toplumsal değişimlerin, Batı etkisinin ve yeni düşünce akımlarının edebiyata yansımaları temsil etmektedir. Tanzimat edebiyatının ortaöğretim düzeyinde öğretilmesi, öğrencilerin hem edebî türler hem de toplumsal dönüşümler hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlamaktadır. Bu nedenle, Tanzimat edebiyatının ders kitaplarında nasıl sunulduğu, hangi metinlerin ve yazarların tercih edildiği, hangi değerlerin ve temaların öne çıkarıldığı, eğitim programlarının temel amaçları arasında yer almaktadır.

Tanzimat edebiyatı, Türk edebiyatı öğretiminde genellikle bir dönüm noktası olarak sunulmakta ve ders kitaplarında bu dönemin temsilcileri, eserleri ve edebî yenilikleri ayrıntılı biçimde işlenmektedir. Tanzimat ile Cumhuriyet arasındaki dönemde okutulan edebiyat ders kitaplarına dair yapılan kapsamlı incelemede, bu dönemde açılan okullarda okutulan Türk edebiyatı ile ilgili ders kitaplarının rüşdiye, idadi-sultânî ve yüksekokul seviyelerine göre sınıflandırıldığını ve içeriklerinin kronolojik olarak düzenlendiği, özellikle edebiyat tarihi başlığını taşıyan veya bu konuya değinen kitapların ayrıntılı biçimde incelendiği belirtilmektedir. Bu incelemelerde, Tanzimat edebiyatının öğretim programlarında ve ders kitaplarında ayrı bir başlık altında ele alındığı, dönemsel gelişimin ve kaynakların gösterildiği vurgulanmaktadır (Argıt, 2006). Bu durum, Tanzimat edebiyatının ders kitaplarında tarihsel bir kırılma noktası olarak ele alındığını ve öğretim programlarında bu döneme özel bir vurgu yapıldığını göstermektedir. Bu yaklaşım, Tanzimat edebiyatının, edebiyat tarihi yazımında ve ders kitaplarında, modern Türk edebiyatının başlangıcı ve Batılılaşma sürecinin ilk adımı olarak konumlandırıldığını göstermektedir.

Tanzimat edebiyatı konusunun ders kitaplarında nasıl araçsallaştırıldığı ve ulusal kimlik inşasında nasıl kullanıldığına yönelik bir araştırmada, Tanzimat edebiyatının ulusal bir edebiyat tarihi kurma çabasının bir parçası olarak ele alındığını ve millîlik ekseninde şekillendirildiğini vurgulanmaktadır. Ayrıca Tanzimat edebiyatının, millî kimliğin inşasında bir araç olarak kullanıldığı, bu dönemin yazarlarının ve eserlerinin, dilde sadeleşme, halka yönelme ve yabancı etkilerden arınma gibi millîlik ölçütleriyle değerlendirildiği belirtilmektedir. Ayrıca, Tanzimat yazarlarının ürettiği söylemin, millî edebiyat tarihinde kabul gören ve görmeyen eserlerin ve dönemlerin ayırt edilmesinde belirleyici olduğu ifade edilmektedir (Atik, 2024). Bu çözümleme, Tanzimat edebiyatının ders kitaplarında yalnızca bir edebî dönem olarak değil, aynı zamanda millî kimlik ve değerler inşasında işlevsel bir unsur olarak ele alındığını göstermektedir.

Tanzimat edebiyatının ders kitaplarında işlenişiyile ilgili olarak yapılan bir araştırmada, Tâhirü'l-Mevlevî'nin lise edebiyat öğretmenliği yaptığı yıllarda derslerinde kullanmak üzere yazdığı manzum edebiyat tarihi metni incelenerek bu metinde, Tanzimat'a kadar olan dönemler ve bu dönemlerde eser vermiş edipler kısa ve öz bir şekilde anlatılmış, Tanzimat edebiyatı ise edebiyat tarihinde bir dönüm noktası olarak vurgulanmaktadır. Araştırmacı, bu eserin edebiyat öğretimi açısından söz varlığı, edebîlik, veciz anlatım, karşılaştırma ve bilgiler arasında bağ kurma gibi faydalar sağladığını belirtmektedir. Bu tür kaynakların ders kitaplarında kullanılması, Tanzimat edebiyatının öğretiminde hem kronolojik hem de tematik bir bütünlük sağlamak ve öğrencilerin dönemin özelliklerini kavramalarına yardımcı olmaktadır (İner, 2024). Ders kitaplarının içerik değerlendirmesi açısından dikkate değer bir araştırmada, çok partili düzene geçiş sürecinde ve sonrasında uygulanan ders kitabı

politikalarının Tanzimat edebiyatı konusunun işlenişine etkileri ortaya koyulmaktadır. Bu dönemde ders kitaplarında farklı temaların ve yazarların yer aldığı, tek kitap uygulamasının sorunlar yaratması üzerine çok seçenekli kitap ilkesine geri dönüldüğü belirtilmektedir. Bu bağlamda, Tanzimat edebiyatı konusunun da milli kimlik ve değerler ekseninde ele alındığı ve ders kitaplarında bu perspektifle işlendiği anlaşılmaktadır (Işıksalan, 2004).

Tanzimat edebiyatının ders kitaplarında nasıl işlendiğiyle ilgili olarak, edebiyat tarihi yazımı ve ders kitaplarının içerik ve yöntem açısından değerlendirilmesi de önemli bir yere sahiptir. Bu doğrultuda yapılan bir araştırmada, modern tarzda hazırlanan Türk edebiyatı tarihi kitaplarının, Tanzimat'tan itibaren edebî metinleri ve şahsiyetleri kronolojik ve tematik olarak ele aldığı belirtilmektedir. Tanzimat edebiyatının, modernleşme ve Batılılaşma sürecinin başlangıcı olarak sunulduğu, dönem yazarlarının ve eserlerinin, edebiyat tarihinin bütünlüğü içinde değerlendirilmesi gerektiği vurgulanarak Tanzimat edebiyatının ulusal kimlik ve kültürel hafıza açısından önemine dikkat çekilmektedir (Ceylan & Ceylan, 2021). Tanzimat edebiyatı konusunun ders kitaplarında nasıl ele alındığına dair yapılan bu incelemeler, dönemin yalnızca edebî bir dönüşüm olarak değil, aynı zamanda ulusal kimlik, kültürel hafıza ve değerler eğitimi açısından da işlevsel bir unsur olarak ele alındığını ortaya koymaktadır.

2. Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programları

Türkiye'de Cumhuriyet'in ilanından sonra 1924 yılında Türk dili ve edebiyatı alanında hazırlanan ilk programdan 2024 yılında kademeli olarak uygulanmaya başlanan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı'na kadar birçok öğretim programı düzenlenmiştir.

Türk dili ve edebiyatı öğretim programlarında yaşanan değişimler, ders kitaplarının yapısını ve içeriğini doğrudan etkilemiştir. 2011 ve 2018 yıllarında uygulamaya konulan programlar karşılaştırıldığında 2011 programının dinleme, konuşma, okuma, yazma ve görsel okuma/görsel sunu olmak üzere beş öğrenme alanı üzerine kurulduğu; 2018 programında ise öğrenme alanlarının sözlü iletişim, okuma ve yazma olmak üzere üç ana başlık altında toplandığı anlaşılmaktadır. 2018 Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı'nda tür odaklı ve beceri merkezli bir yaklaşım benimsenmiş, dil ve edebiyat eğitimi birbirini destekleyecek şekilde tasarlanmıştır. Ayrıca 2011 programlarının öğrenci merkezli ve yapılandırmacı bir yaklaşımla hazırlandığı, 2018 programının ise tür odaklı ve beceri merkezli bir yaklaşımla hazırlandığı belirtilmiştir (Calp & Aslan, 2019). Bu değişimler, ders kitaplarının içerik ve etkinlik yapısında da önemli dönüşümlere yol açmıştır.

2018 Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı ile karşılaştırıldığında, yeni programda öğrenme alanlarının (sözlü iletişim, okuma, yazma) üç ana başlık altında toplandığı, dil ve edebiyat eğitiminin birbirini destekleyecek şekilde bütüncül olarak ele alındığı görülmektedir. 2011 programlarında ise dinleme, konuşma, okuma, yazma ve görsel okuma/görsel sunu olmak üzere beş öğrenme alanı bulunmaktadır. 2018 programı, tür odaklı ve beceri merkezli yaklaşımıyla, öğrencilerin dil ve edebiyatı işlevsel olarak kullanmalarını ve değer odaklı bir öğrenme-öğretme süreci yaşamalarını hedeflemiştir (Calp & Aslan, 2019). Bu yaklaşım, TYMM'nin de temelini oluşturan çağdaş eğitim anlayışlarıyla uyumludur.

2.1. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM)

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM), Türkiye’de eğitim alanında son yıllarda gerçekleştirilen en kapsamlı müfredat yenilemelerinden biri olarak öne çıkmaktadır. Bu model, özellikle Türk dili ve edebiyatı ders kitaplarında hem içerik hem de yaklaşım bakımından önemli değişiklikler ve yenilikler getirmiştir. TYMM’nin temel amacı, çağın gereksinimlerine uygun, kültürel değerlerle bütünleşmiş, dijital okuryazarlık ve çok yönlü becerilerle donatılmış bireyler yetiştirmektir. Bu bağlamda, Türk dili ve edebiyatı ders kitaplarının hazırlanışında, hem geleneksel değerlerin hem de çağdaş eğitim yaklaşımlarının bir arada ele alınması hedeflenmiştir.

Türkiye’de eğitim sisteminin sürekli değişen toplumsal, kültürel ve teknolojik dinamiklere uyum sağlama çabası, öğretim programlarının güncellenmesini ve yeniden yapılandırılmasını zorunlu kılmıştır. Bu bağlamda, 2024 yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından tanıtılan ve uygulamaya konulan “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli” (TYMM), Türk eğitim sisteminde yeni bir paradigma olarak öne çıkmıştır. TYMM, özellikle ortaöğretim düzeyinde Türk dili ve edebiyatı öğretim programının felsefi, pedagojik ve teknolojik temellerini yeniden tanımlayarak çağın gereksinimlerine uygun bir eğitim anlayışı geliştirmeyi hedeflemektedir (Arslankara & Arslankara, 2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nin temel felsefesi, öğrencilerin çok yönlü gelişimini desteklemek, onları hem millî hem de evrensel değerlerle donatmak ve çağın gerektirdiği dijital okuryazarlık gibi yeni becerilerle güçlendirmektir. Bu modelin Türk dili ve edebiyatı ders kitaplarına yansımalarını anlamak için öncelikle modelin genel ilkelerine ve eğitimdeki yenilikçi yaklaşımlarına bakmak gerekmektedir. 2024 yılında uygulamaya konulan TYMM, 1, 5 ve 9. sınıf düzeylerinde yeni Türkçe Dersi Öğretim Programı ile birlikte hayata geçirilmiştir. Bu yeni programda, özellikle “okuryazarlıklar” başlığı altında kültür okuryazarlığı, dijital okuryazarlık ve çoklu okuryazarlık gibi çağdaş kavramlara vurgu yapılmıştır (Keleş & Can, 2024).

2024 Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı’nın, önceki programlardan farklı olarak içerdiği farklılıklar ve yenilikler arasında; tematik ve çok yönlü yaklaşım, çoklu metin türü ve modlu metin incelemesi, öğrenci merkezli performans görevleri ve dereceli puanlama anahtarları, yazma ve konuşma becerilerinin bütünleştirilmesi, okuma stratejilerinin vurgulanması, gelişim odaklı değerlendirme ve olumlu geri bildirim, çoklu ölçme ve değerlendirme araçları yer almaktadır. Özetle, 2024 öğretim programı öğrenciyi merkeze alan, tematik yaklaşımla farklı metin türlerini çok modlu değerlendirmelerle birleştiren, performans görevleri ve öz değerlendirme odaklı esnek ve bütünsel beceri geliştirmeye yönelik yenilikler sunmaktadır. Ayrıca eğitim sürecinde stratejik okuma, olumlu dönüş ve bireysel gelişim desteklenmektedir. Bu özellikler 2024 programını önceki programlardan ayıran temel yeniliklerdir.

Sonuç olarak Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nin Türk dili ve edebiyatı ders kitaplarına yansımaları, değerler eğitimi, kültürel öğeler, dijital okuryazarlık, metin türleri ve yazar çeşitliliği, ölçme ve değerlendirme yaklaşımları ve dijital materyal kullanımı gibi çok boyutlu bir çerçevede ele alınmaktadır. Bu model, hem millî hem de evrensel değerleri, çağın gereksinimlerini ve teknolojik gelişmeleri dikkate alarak, Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarının içerik ve biçim açısından yeniden yapılandırılmasını sağlamaktadır. Alan yazındaki güncel araştırmalar, TYMM’nin ders kitaplarında öne çıkan bu yenilikçi yaklaşımların ve uygulamaların, öğrencilerin çok yönlü gelişimini desteklemeye yönelik önemli bir adım olduğunu ortaya koymaktadır (İnce, Sinan & Yılmaz, 2022; Dağışan, 2023; Keleş & Can, 2024; Arslankara & Arslankara, 2024; Banaz, 2024; Karataş, 2024).

3. Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitaplarında Tanzimat Edebiyatının Görünümü

Bu başlık altında Beşgen Yayınları 10. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabı ile MEB Yayınları 10. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabı'nda Tanzimat Edebiyatı'nın ele alınıp biçimine yönelik açıklamalar yapılmaktadır.

3.1. Beşgen Yayınları 10. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabı'nda Tanzimat Edebiyatı

Beşgen Yayınları 10. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabı, 2018 Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı'na uygun biçimde edebi türlerin edebî dönemler bağlamında ve kronolojik olarak örneklerinin sunulması esasıyla hazırlanmıştır. Bu ders kitabı, edebî türlere göre adlandırılan 9 üniteden oluşmaktadır. Söz gelimi ilk olarak anlatmaya bağlı edebî metinlerden hikâye türünün tarihi süreçteki örnekleri (Dede Korkut Hikâyeleri, Halk hikâyeleri, Mesneviler, Tanzimat hikâyeciliği vs.) sıralanmıştır. Burada Tanzimat Dönemi'ne ait verilen örnek Sami Paşazade Sezai'nin Küçük Şeyler adlı hikâye kitabından alınan bölümdür. Metnin içeriği dönemin zihniyetine koşut olarak incelenmiştir. Roman türünde incelenen metin Araba Sevdası'dır. Bu metin de hem roman türünün hususiyetlerini taşıması hem de devrinin zihniyetini yansıtmaları bakımından ele alınmıştır. Yine bu metinlerden önce edebî tür, devir, yazar ve eser hakkında bilgi aktarımı yapılmıştır. Tiyatro türü de dönemlere göre kronolojik olarak sıralanmış; edebî metin örnekleri dönem, yazar, zihniyet ve eser bağlamında ele alınmıştır. Bu bağlamda Tanzimat tiyatrosundan örnek olarak sunulan metin Namık Kemal'in "Vatan Yahut Silistre" adlı piyesidir.

Beşgen Yayınları 10. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabı Tanzimat Edebiyatı ile ilgili olarak şu tür içeriklere yer verilmektedir:

Edebî Dönem ve Türler: Tanzimat edebiyatının Batılı anlamda ilk hikâye örneklerinin verildiği bir dönem olduğu belirtilmekte ve özellikle Agâh Efendi, Ahmet Mithat Efendi gibi yazarların türün ilk örneklerini verdiği vurgulanmaktadır. Bu dönemde yazılan hikâyelerin dil ve teknik açısından bazı kusurlar içerdiği ancak zamanla hikâye tekniği ve anlatım açısından nitelikli eserlerin verilmeye başlandığı ifade edilmektedir.

Dil Özellikleri: Tanzimat Dönemi metinlerinin dilinin ağır olduğu, Arapça ve Farsça kökenli kelime ve ifadelerin sık kullanıldığı, sanatçıların sade bir dil kullanmayı amaçladıkları halde alışkanlıklardan dolayı bunu tam beceremediklerine dair açıklamalar yer almaktadır. Örnek metinlerde bu dil özelliklerine dikkat çekilmektedir.

Eserler ve Yazarlar

Ahmet Mithat Efendi: Letâif-i Rivâyât adlı eserler serisiyle Tanzimat edebiyatında hikâye türünün öncülüğünü yapmıştır.

Samipaşazâde Sezai: "Bu Büyük Adam Kimdir?" adlı hikâyesiyle Tanzimat Dönemi'nde çocukluk hatırası ve bakış açısı üzerinden edebiyata katkıda bulunmuştur. Eserde, bir çocuğun gözünden dünyaya ve insanlara yaklaşımın saflığı ve görünenin yanıltıcı olabileceği temaları işlenmiştir.

Temalar: Dönemin temaları arasında çocukluk hatıraları, toplumsal gözlemler, bireyin dünyaya ve insanlara bakışı gibi konular ön plandadır.

Edebi Terimler ve Kavramlar: Kitapta Tanzimat Dönemi metinlerinde sık rastlanan Arapça ve Farsça kökenli terimlerin anlamları verilmektedir (örneğin ulviyyet: büyüklük; ummân-ı bî-pâyân: uçsuz bucaksız okyanus; zann: kuşku). Bu terimler metinlerden örneklerle açıklanarak öğrencilerin kavramları anlaması hedeflenmiştir.

Beşgen Yayınları 10. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabı'nda Tanzimat edebiyatı konusu; dönemin dil özellikleri, önemli yazar ve eserleri, türlerin gelişimi ve temalar üzerinden ele alınmış, metin analizi ve terim açıklamaları ile zenginleştirilmiştir.

3.2. MEB Yayınları 10. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabı'nda Tanzimat Edebiyatı

MEB Yayınları 10. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne göre hazırlanmıştır. Bu ders kitabının dikkat çeken ilk özelliği, üst düzey bilişsel becerilerin geliştirilmesine dönük uygulamalara yer vermesidir. Kitapta dönem, tür ve eser-yazar bilgisinden ziyade her sınıf düzeyi için belirlenen çatı temalar bağlamında kazandırılmaya çalışılan bilişsel yeterlilikler odağa alınmıştır. Tematik bir yaklaşımla hazırlanan eserde, bilgiden ziyade yaratma (sentez) ve değerlendirme gibi bilişsel becerilerin işe koşulmasını sağlayacak dört ana tema (Sözün Ezgisi, Kelimelerin Ritmi, Dünden Bugüne, Nesillerin Mirası) üzerinden edebî ve estetik yeterlilikler kazandırılmaya çalışılmıştır. Sözü edilen dört tema ile beceri ve yetkinlikler öne çıkarılmış, önceki ders kitaplarında görülen bilginin odağa alınmasından kaynaklanan ve kavratma amacıyla bilgilerin sıralanmasından dolayı oluşan karışıklık ve yoğunluğa yer verilmemiştir. Bu açıdan daha sade ve anlaşılır bir içeriğe sahiptir.

MEB Yayınları 10. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabı'nda Tanzimat Dönemi metinleri çok daha az yer almış; dönem, tür, eser, yazar bilgilerine ise asgari düzeyde yer verilmiştir. Öğrencinin muhakemesine fırsat yaratacak kadar bilgi verilerek anlama, yorumlama ve değerlendirme süreçleri pekiştirilmeye çalışılmıştır. Örneğin kitabın "Dünden Bugüne" başlıklı temasında edebî eserlerin tarih içindeki dönüşümünü çağrıştırmak amacı ile tarihî süreçler kısaca açıklanmıştır. Kitapta Tanzimat Dönemi ile ilgili bir diğer örnek, son tema olan "Nesillerin Mirası" içinde yer almaktadır. Bu alanın beklenen çıktıları arasında öğrencilerin edebiyatın tarihi ve sosyolojik değişimlere koşut olarak gösterdiği dönüşüm ve bunun, bugünün gözüyle değerlendirilmesi tarih ve kültür bilincinin kazandırılması amaçlanmaktadır. Bu bağlamda TYMM'de (MEB, 2024, s. 125) şu ifadeler dikkate değerdir: "Bu temada edebiyatın sosyolojik değişimlere ve bu değişimlerle çağlar boyu kazanılan kültürel birikimin ortaya çıkmasına zemin hazırlaması üzerinde durulmakta ve Türk dili ve edebiyatı tarihinde din, sosyoloji, felsefe, dil ve kültür alanlarında yaşanan değişimlerin edebî türlere yansımaları ele alınmaktadır. Öğrencilere nesilden nesile aktarılacak bugüne miras kalan edebî birikimimizle ilgili farkındalık kazandırılması hedeflenmektedir."



Nesillerin Mirası temasında Tanzimat şiirinden önemli bir örnek olan Hürriyet Kasidesi görmektedir. Bu şiirde geçen arkaik kelimelerin anlamları bağlamdan hareketle sezdirilmeye çalışılmaktadır. Ayrıca öğrenci bu kelimelerin anlamları için sözlük kullanımına yönlendirilmektedir. Öğrencinin Hürriyet Kasidesi şiirini uygulama çalışmaları ile şekil ve içerik olarak farklı niteliklere sahip farklı dönem şiirleri ile kıyaslaması ve bu farklılıklar açısından muhakeme ve çıkarımlarda bulunması beklenmektedir. Şiirlerin şekilsel farklılıklarının yanı sıra tematik olarak farklı dönemlerde bile benzerlik gösterebileceği bilincini kazandırmak amacı ile Mehmet Akif ve Namık Kemal'in anlayışları değerlendirilmekte ve bunu içeren çalışma metni ile pekiştirilmektedir.

Kitapta 19. yüzyılda, özellikle ikinci yarısında edebiyatta değişimin toplumsal değişime paralel olarak gerçekleştiği ifade edilir. Tanzimat dönemi sanatçıları, klasik edebiyatı eleştirerek ve halkın diliyle, günlük yaşamıyla ilişkili daha anlaşılır, sade ve milli bir edebiyat oluşturmayı hedeflemiştir. Örneğin, Namık Kemal'in "Lisân-ı Osmanînin Edebiyatı Hakkında Bazı Mülâhazatı Şamildir" makalesinin yeni Türk edebiyatının beyanname niteliğinde olduğu belirtilir. Bu makalede klasik edebiyata eleştiri getirilmiş ve dönemin toplumunun ihtiyaçlarını karşılamak için dil ve edebiyatın nasıl olması gerektiği üzerine görüşler ortaya konmuştur. Ayrıca Tanzimat Edebiyatı'nın Osmanlı toplumunun modernleşme sürecindeki rolü de işlenmiştir. Bu dönem edebiyatında sosyal ve siyasi konuların işlenmesi, halkın yaşamından temaların benimsenmesi ve halk diline doğru yöneliş dikkat çeker. Şinasi'nin şiirde ve edebi türlerde yaptığı yenilikler, eski mazmunların terk edilmesi, halk söyleyişlerinin ve atasözlerinin kullanılması gibi özellikler Tanzimat edebiyatının görünümü olarak ders kitabında yer almaktadır.

10. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabı ile Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı (2024) arasında uyumun olduğu, kitabın içeriğinde Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin esaslarını ve hedeflerini yansıtan konuların işlenmesinden anlaşılmaktadır. Ayrıca ders kitabında; öğretim programının hedefleri doğrultusunda edebiyat tarihinde önemli dönemlerin (örneğin Tanzimat Edebiyatı) tema ve içerik temelinde uygun şekilde ele alındığı, dilin sadeleştirilmesi, millî değerlerin ve kültürün vurgulanması gibi Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin pedagojik ilkelerinin benimsendiği görülmektedir.

Özetle 10. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabı'nda Tanzimat Edebiyatı; tarihî, sosyal ve edebî açılarından ele alınarak dil, tema, biçim yenilikleri ve dönemin önemli şahsiyetleri aracılığıyla öğrencilere sunulmaktadır. Bu çerçevede MEB Yayınları 10. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabı'nda Tanzimat edebiyatı; toplumsal değişimlerle paralel gelişen, klasik edebiyata eleştirel yaklaşan, millî ve anlaşılır bir dil kullanımını hedefleyen, halk dili ve yaşamından temaları edebiyata dâhil eden, Batılılaşma etkisi altında yeni şekil ve türlerin denendiği, hem edebî yenilikler hem de modernleşme ve değişim hedefleri konusunda farkındalık kazandırılmaya çalışılan bir dönem olarak sunulmaktadır.

4. Sonuç

Tanzimat Dönemi; Türk edebiyatı tarihinde modernleşme, Batılılaşma ve toplumsal dönüşümün edebi metinlere yansıdığı bir kırılma noktası olarak kabul edilmektedir. Bu nedenle, Tanzimat edebiyatının ortaöğretim Türk dili ve edebiyatı ders kitaplarında nasıl temsil edildiği, hangi temalar ve yazarlar üzerinden işlendiği, hangi pedagojik yaklaşımların benimsendiği ve bu dönemin ulusal kimlik inşasında nasıl araçsallaştırıldığı gibi sorular, disiplinler arası bir bakış açısıyla ele alınmayı gerektirmektedir. Bu husus, eğitim programlarının dönüşümü açısından da önemli bir inceleme alanı sunmaktadır. Bu bağlamda araştırmada Beşgen Yayınları 10. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabı ile MEB Yayınları 10. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabı'nda Tanzimat edebiyatının ele alınma biçimi sorgulanmıştır. Araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Beşgen Yayınları 10. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabı, 2018 Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı'na uygun biçimde edebî türlerin edebî dönemler bağlamında ve kronolojik olarak örneklerinin sunulması esas ile hazırlanmıştır. Bu ders kitabı, edebî türlere göre adlandırılan Giriş, Hikâye, Şiir, Destan/Efsane, Roman, Tiyatro, Anı/Hatıra, Haber Metni, Gezi Yazısı olmak üzere 9 üniteden oluşmuştur. Bu ders kitabında Tanzimat edebiyatı konusu; dönemin dil özellikleri, önemli yazar ve eserleri, özellikle türlerin gelişimi ve temalar üzerinden ele alınmış, metin analizi ve terim açıklamaları ile zenginleştirilmiştir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne göre hazırlanan MEB Yayınları 10. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabı'nda ise Tanzimat edebiyatının görünümü, edebiyat ve toplumun ilişkisi bağlamında, özellikle Tanzimat Dönemi'nde yaşanan toplumsal değişimlere koşut olarak edebiyatta yaşanan dönüşüm çerçevesinde sunulmuştur. Ders kitabında, Tanzimat edebiyatının dili ve edebiyatı, toplumu değiştiren ve dönüştürücü bir güç olarak ele aldığı vurgulanmıştır. Tematik yaklaşım doğrultusunda hazırlanan kitapta Sözün Ezgisi, Kelimelerin Ritmi, Dünden Bugüne ve Nesillerin Mirası olmak üzere 4 tema etrafında okuma, yazma ve sözlü iletişim alanlarında öğrencilerin dil becerileri, üst düzey düşünme becerileri ve çeşitli yetkinlikler kazanmalarına odaklanılmıştır. Bu açıdan MEB Yayınları 10. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabı'nda Tanzimat Dönemi metinleri çok daha az yer almış; dönem, tür, eser, yazar bilgilerine asgari düzeyde yer verilmiştir. Öğrencinin akıl yürütme, eleştirel düşünme vb. üst düzey düşünme becerilerine fırsat yaratacak kadar bilgi verilerek anlama, yorumlama ve değerlendirme süreçleri pekiştirilmeye çalışılmıştır.



KAYNAKÇA

- Arslankara, E. & Arslankara, V. B. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin felsefi temelleri: Ontolojik, epistemolojik ve aksiyolojik bakış açılarından bir değerlendirme. *İstanbul Eğitim Dergisi*. <https://doi.org/dergipark.org.tr/tr/pub/istj/issue/89405/1557889>
- Argıt, C. E. (2006). *Tanzimattan cumhuriyete edebiyat ders kitapları*. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*(7), 257-290.
- Atik, E. (2024). Diyorlar ki'de edebiyat tarihinin millilik ekseninde yorumlanması ve tanzimat edebiyatının araçsallaştırılması. *Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Dergisi*. <https://doi.org/10.32321/cutad.1550480>.
- Aykaç, N. & Çelik, S. (2023). Türk dili ve edebiyatı ders kitaplarının eleştirel düşünme açısından değerlendirilmesi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Karatekin Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 11(2). <https://doi.org/10.57115/karefad.1262831>
- Banaz, E. (2024). 2024 Türkiye yüzyılı maarif modeli ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın dijital okuryazarlık açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1). <https://doi.org/10.48066/kusob.1483671>
- Calp, M. C., & Aslan, F. (2019). 2011 dil - anlatım ve Türk edebiyatı dersleri ile 2018 Türk dili ve edebiyatı dersi öğretim programlarının karşılaştırılması ve değerlendirilmesi. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 7(17), 357-393. <https://doi.org/10.33692/Avrasyad.590697>
- Ceylan, M.N. & Ceylan, M.N. (2021). Edebiyattarihçiliği açısından Ahmet Kabaklı'nın Türk edebiyatı adlı eseri. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*. <https://doi.org/10.14222/Turkiyat4446>.
- Dağışan, E. (2023). Türkçe/Türk Dili ve Edebiyatı Eğitim programlarının "süreç" aşamasının cipp modeli kapsamında öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *EKEV Akademi Dergisi* (Özel Sayı). <https://doi.org/10.17753/sosekev.1363887>
- Işıksalan, S. N. (2004). Türk edebiyatı ders kitaplarının içerik değerlendirilmesi-ii (1950-2000). *Eğitim ve Bilim*. <https://doi.org/search.trdizin.gov.tr/tr/yayin/DETAY/3612/turk-edebiyati-ders-kitaplarinin-icerik-degerlendirilmesi-ii-1950-2000>.
- İnce, Z., Sinan, S. & Yılmaz, M. (2022). Türk Dili Ve Edebiyatı öğretiminde yeni eğitim uygulaması: ogm-materyal. *Journal of Innovative Research in Social Studies*, 5(2). <https://doi.org/10.47503/jirss.1211470>
- İner, C. (2024). Edebiyat öğretiminde kullanılabilir bir kaynak: Başlangıcından tanzimat devri'ne kadar edebiyat tarihimize dair manzum bir muhtıra. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*. (15). <https://doi.org/10.51531/korkutataturkiyat.1447283>

KAYNAKÇA

- Keleş, Ş. & Can, T. (2024). Türkiye yüzyılı maarif modelinde dil öğretim yaklaşımlarında ön plana çıkan kavramlar üzerine bir inceleme. *Bezgek Yabancılar Türkçe Öğretimi Dergisi*. <https://doi.org/dergipark.org.tr/tr/pub/bezgek/issue/88572/1589940>
- Maden, S. (2021). Metin türü ve yazar tercihleri bağlamında Türkçe ile Türk Dili ve Edebiyatı ders kitapları arasındaki ilişki. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.1029187>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). Ortaöğretim Türk Dili Ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı Türkiye yüzyılı maarif modeli.
- Veyis, F. & Yalçın, B. & Kayar Muslu, A. (2023). Yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde geliştirilen Türk Dili ve Edebiyatı öğretim programlarında dünya edebiyatının öğretimi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (34), 355-377. DOI: 10.29000/rumelide.1316153.
- Yazar, İ. & Araboğa, M. (2023). Öğretici metinler bağlamında Türk Dili Ve Edebiyatı Eğitimine bakış. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi 14*(Special Issue 3). <https://doi.org/10.51460/baebd.1311471>.



XVII.ULUSLARARASI
DÜNYA DİLİ
TÜRKÇE
SEMPOZYUMU

Eşref KAYMAK*

7. Sınıf Öğrencilerinin Söz Dizimi Farklılığına Dair Algıları ve Görüşleri

Özet

Ana dil öğretiminde okuduğunu anlama, dil becerilerinin temel taşlarından biridir. Bu kavram, öğrencilerin hem akademik başarılarını hem de günlük yaşamda iletişim becerilerini doğrudan etkilemektedir. Bu bağlamda okuduğunu anlamayı etkileyen birçok etmenin olduğu bilinmektedir. Bu çalışmanın amacı, Türkçenin yapısal özelliklerinin okuduğunu anlamaya olan etkisini öğrenci görüşlerine dayalı olarak açıklamaktır. Bu amaç doğrultusunda geliştirilen araştırma Türkçenin yapısal özelliklerinden biri olan söz dizimi farklılığının (kurallı, devrik cümle) öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisini araştırmıştır. Çalışmanın modeli nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması (case study) yaklaşımıdır. Durum çalışmalarında ilgili olgular derinlemesine incelenerek ortaya çıkarılır. Bu yaklaşım çerçevesinde yürütülen araştırmanın çalışma grubunu devlet ve özel okulda öğrenim gören 7. sınıf öğrencilerinden seçilen 54 katılımcı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama araçları olarak Norveç, Isık Dili ve Halk Mimarisi ve Yapı Ustalığı adlı okuma metinleri ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Adı geçen okuma metinleri sırasıyla %41, %37,5 ve %61,9 oranında devrik cümle oranına sahiptir. Okunan bu metinlerden sonra yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla katılımcıların devrik cümle yapılarına dair görüşleri sorulmuş ve alınan cevaplar içerik analizine tabi tutulmuştur. Yapılan içerik analizi sonucunda söz dizimi ve anlama-yapısal eksiklik algısı-söz dizimi farkındalığı eksikliği adlı kodlara; metnin yapısal özellikleri adlı kategoriye ve dilsel etmenler adlı temaya ulaşılmıştır. Ulaşılan bu sonuçlara göre her iki okulda yer alan katılımcıların devrik cümle yapısıyla karşılaştıklarında okuduğunu anlama sorunu yaşadıkları tespit edilmiştir. Devlet okulunda öğrenim görmekte olan katılımcıların anlama sorunu yaşadıklarını belirtenlerin oranı %56, yapısal eksiklik algısına sahip olanların oranı %67, söz dizimsel farkındalık eksikliğine sahip olanların oranı ise %33'iken; özel okulda öğrenim görenlerin anlama sorunu yaşadığını belirtenlerin oranı %81, yapısal eksiklik algısına sahip olanların oranı %93, söz dizimsel farkındalık eksikliğine sahip olanların oranı ise %7'dir. Ortaya çıkan bu farkın sebebi ise özel okulda yer alan katılımcıların devrik cümle öğretimi ile karşılaşmış olmalarıyken devlet okulunda yer alan katılımcıların öğretim programının içeriği gereği henüz bu konu ile karşılaşmamış olmalarıdır.



**ANAHTAR
KELİMELER**

Okuduğunu anlama, Söz dizimi, Öğrenci görüşleri

* Doktora öğrencisi, MEB, esref_kaymak@windowslive.com



7th Grade Students' Perceptions and Opinions Regarding Syntactic Differences

Abstract

Reading comprehension is one of the cornerstones of language skills in mother tongue education. This concept directly affects both students' academic success and their communication skills in daily life. In this context, it is known that there are many factors that affect reading comprehension. The aim of this study is to explain the effect of the structural features of Turkish on reading comprehension based on student opinions. In line with this aim, the research developed investigated the effect of syntactic differences (regular and inverted sentences), one of the structural features of Turkish, on students' reading comprehension skills. The model of the study is the case study approach from qualitative research approaches. In case studies relevant phenomena are examined in depth and revealed. The research group of the study conducted within this approach consists of 54 participants selected from 7th grade students attending a state and private school. The data collection tools used in the study were reading texts titled Norveç, Isık Dili, and Halk Mimarisi ve Yapı Ustalığı, and a semi-structured interview form. The aforementioned reading texts have inverted sentence rates of 41%, 37.5%, and 61.9%, respectively. After reading these texts, the participants were asked about their views on inverted sentence structures through a semi-structured interview form and the answers were subjected to content analysis. The content analysis resulted in the codes of syntax and comprehension-perception of structural deficiency-lack of syntactic awareness; the category of structural features of the text; and the theme of linguistic factors. According to these results, it was determined that participants from both schools experienced comprehension problems when encountering inverted sentence structures. The percentage of participants studying at state schools who reported having comprehension problems was 56%, the percentage who had a perception of structural deficiency was 67%, and the percentage who had a lack of syntactic awareness was 33%. The percentage of those attending private schools who reported having comprehension problems was 81%, the percentage who perceived structural deficiencies was 93%, and the percentage who lacked syntactic awareness was 7%. The reason for this difference is that participants in private schools have encountered the teaching of inverted sentences, while participants in state schools have not yet encountered this topic due to the content of the teaching program.



KEYWORDS

Reading comprehension, Syntax, Student opinions



1. Giriş

Okumanın birçok tanımı bulunmaktadır. Anderson vd. (1988) okumayı yazılı metinden anlam kurma süreci olarak tarif etmektedir. Bu sürecin birçok bilgi kaynağının eş güdümlü çalışmasıyla oluştuğunu ve bunun bir senfoni orkestrasına benzediğini söylemektedir. Ak-yol (2021) okumada ön bilgilerin önemini vurgulamakta ve anlam kurma sürecini yazar ile okuyucu arasındaki etkileşim, amaç, yöntem ve düzenli bir ortam çerçevesinde açıklamaktadır. Bu tanıma benzer biçimde Güneş (2021) okumanın ön bilgiler ile metindeki bilgilerin birleşerek yeni anlamların üretildiği aktif bir süreç olduğunu aktarmaktadır. Okumanın bu tanımları ve doğası gereği birçok etmen okuduğunu anlama sürecinde işe koşulmaktadır. Bu süreçte kullanılması gereken öğeler eksik kaldığında okuduğunu anlamada sorun yaşanmakta ve anlam kurma süreci sekteye uğramaktadır.

Güneş (2021) okuma anlama sürecinde yalnızca metindeki bilgilerin işe koşulmadığını aynı zamanda okuyucun ön bilgileri, sosyal durumu ve çevresiyle ilgili bilgilerinde aktif olduğunu belirtmektedir. Ülper (2023) çalışmasında okuma ve anlamlandırmayı biçimsel şema, dilsel ve içeriksel şema, akıcılık, çalışma belleği, okuma anlamlandırma stratejileri, duyuşsal etmenler ve metinsel etmenlerin etkilediğini belirtmiştir. Hamzadayı ve Batmaz (2022) hazırlamış oldukları alan yazın derlemesinde okuduğunu anlamayı etkileyen öğelerin okuduğunu anlama stratejileri, sözcük bilgisi, akıcı okuma, metin türü ve metin türü farkındalığı, okumanın duyuşsal nitelikleri, üstbilişsel okuma stratejileri olduğunu belirlemiştir.

Alan yazınının işaret ettiği bu çoklu öğeler arasında özellikle Türkçenin dilsel yapısı gereği kritik bir önem taşıyan ancak diğer değişkenlere kıyasla göz ardı edilen bir etmen bulunmaktadır: söz dizimi. Halbuki Rye (1982) çalışmasında okunabilirliği etkileyen öğeleri saymış ve bunlardan birinin söz dizimi olduğunu belirtmiştir. Bu saptamaya benzer biçimde Grabe ve Stoller (2002) okumanın tanımsal ve işlevsel süreçleri olduğunu ifade etmişler ve işlevsel süreçler içinde yer alan söz dizimsel çözümlemeden bahsetmişlerdir. Okuduğunu anlamada söz dizimi etkisine değinen Just ve Carpenter (1980) okumada anımsal varsayımını test etmişler ve kelimelerde ne kadar süre odaklaştıklarına eğilmişlerdir. Araştırmanın sonucunda kelimeler üzerinde gözün odaklaşma sürelerinin farklı olduğunu tespit etmişlerdir. Bu farklılığın oluşumunda söz dizimi (syntax) ve kelime anlamlarının (semantik) rolünün önemli olduğunu söylemişlerdir. Ayrıca söz dizimsel olarak metinde bütünlüğü sağlayan bağlaçlar ve yapısal ipuçlarının anlam kurmada kolaylaştırıcı rol oynadığını vurgulamışlardır.

Bu duruma benzer olarak Türkçede söz diziminin genellikle kurallı olmasından dolayı okuyucu kelimeleri belirli bir sırada görmeyi bekler. Yani öznenin başta yüklem, sonda, nesne, yer ve zarf tamlayıcılarının ise ortada yer alması okuyucu için doğal ve anlam kurmada kolaylık sağlayan bir düzendir. Ancak bu sıralama değiştiğinde okuyucunun dikkati o bölgeye yoğunlaşır, odak artar ve buna bağlı olarak okuma hızı düşer. Sonuçta, anlama sürecinde bilişsel yük de artar.

Okuduğunu anlama sürecinde etkisinden bahsedilen söz dizimsel öge bu çalışmanın ortaya çıktığı problem alanına işaret etmektedir. Bu çalışmanın önemi okuduğunu anlamada söz dizimi farklılıklarını öğrenci görüşleri üzerinden inceleyen bir araştırmanın bulunmasıdır. Bu nedenle araştırmanın amacı öğrencilerin okudukları metinlerde yer alan farklı söz dizimlerinin okuma sürecine ilişkin algı ve görüşleri üzerindeki yansımalarını ortaya çıkarmaktır.

Bu amaç doğrultusunda şu soruya yanıt aranmıştır:

7. sınıf öğrencilerinin okudukları metinlerdeki söz dizimi farklılığına dair görüş ve algıları nelerdir?

2. Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve veri analizine yer verilmiştir.

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmanın modeli nitel araştırma yaklaşımları içinde yer alan durum çalışması yaklaşımıdır. Yin (2009) bu yaklaşıma dair sınırların açık olmadığı çağdaş bir olgunun derinlemesine ve gerçek yaşam bağlamında incelenen bir gözlemci araştırma türü olduğunu söylemektedir. Merriam (2013) ise durum çalışmasının kısıtlı bir durumun derinlikli ve sistemli olarak incelemesi olarak tanımlamaktadır. Bu bağlamda Türkçenin yapısal özelliklerinden söz diziminin okuduğunu anlama başarısı üzerinde etkisini araştıran bu çalışma bir durum çalışması olarak tasarlanmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Bu çalışmada hâlihazırda devlet okuluna ve özel okula devam eden 7. sınıf seviyesinde yer alan katılımcılar bulunmaktadır. Sunulan her bir metinden sonra iki farklı okuldan dokuzar öğrenci ile görüşme yapılmıştır. Bu görüşmeler sonucunda toplam 54 görüşmeye ulaşılmıştır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada Norveç, Isık Dili ve Halk Mimarisi ve Yapı Ustalığı adlı üç metin katılımcılara sunulmuştur. Bu metinlerin belirli bölümleri devrik cümlelerden oluşmuştur. Metinlere ait devrik cümle oranları ise şöyledir:

Metinler	Cümle Sayısı	Devrik Cümle Sayısı	Devrik Cümlelerin Oranı
Norveç	39	16	%41
Isık Dili	40	15	%37,5
Halk Mimarisi ve Yapı Ustalığı	21	13	%61,9

Tablo 1. Metinlerde yer alan devrik cümlelere ilişkin veriler



Bu metinler katılımcılara okutulduktan sonra görüşme formu yöntemi (yarı yapılandırılmış görüşme formu) aracılığıyla katılımcılardan söz dizimine dair görüşleri alınmıştır. Görüşme formu yönteminde benzer konular üzerinde farklı kişilerle görüşülmesi ve benzer bilgilerin alınması söz konusudur (Patton, 1987). Bu yöntemde önceden hazırlanan soruları sorma ve daha detay bilgiye ulaşmak için yeni sorularla derinleşme amaçlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

2.4. Veri Analizi

Bu çalışmada verilerin analizi içerik analizi yoluyla yapılmıştır. Analiz aracı olarak ise MAXQDA 2020 adlı program kullanılmıştır. Yapılan içerik analizi sonucunda kodlara, kategorilere ve temaya ulaşılmıştır.

3. Bulgular

Bu başlık 2 bölümde ele alınacaktır. Bu bölümlerden ilki devlet okulunda yapılan görüşmeler ikinci ise özel okulda yapılan görüşmelerdir. Elde edilen bu görüşmeler içerik analizi yoluyla aşağıda sunulmuştur. Bu bulgulara ulaşılırken katılımcılara “Metni anlamakta zorlandın mı? Eğer böyleyse bunun sebebi kuralsız/yüklemi sonda olmayan cümleler olabilir mi?” sorusu yöneltmiştir.

3.1. Devlet Okulunda Yapılan Görüşmelerde Elde Edilen Görüşler

Bu okulda 7.sınıf seviyesindeki katılımcılara üç metin verilmiş bu sayede toplam 27 görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler içerik analizine tabi tutulmuş ve elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tema	Kategori	Kodlar
Dilsel Etmenler	Metnin Yapısal Özellikleri	- Söz Dizimi ve Anlama - Yapısal Eksiklik Algısı - Söz Dizimsel Farkındalık Eksikliği

Tablo 2. Dilsel etmenler teması

Tablo 2’ye göre yapılan içerik analizi sonucunda söz dizimi ve anlama, yapısal eksiklik algısı ve söz dizimsel farkındalık eksikliği adlı kodlara; metnin yapısal özellikleri adlı kategoriye ve dilsel etmenler adlı temaya ulaşılmıştır.

3.1.1. Söz Dizimi ve Anlama

Ulaşılan bu kod altında 15 görüş yer almaktadır. Bu görüşlerde katılımcılar söz diziminde yaşanan farklılık sonucunda okuduklarını anlamalarının güçleştiğini bildirmişlerdir. Katılımcıların ifadeleri şöyledir:

Ö44: *Bazı yerlerde nokta kullanılmamış, direkt bitirilmişti. Çünkü daha şey cümle devam edecekmiş gibi ama bir anda bitirilmiş. Bu beni rahatsız etti. Anlamamı zorlaştırdı bu durum. Ben belki gizli bir kelime vardır diye de düşündüm. Buraları kendimiz devam ettirebiliriz diye düşündüm ama yok olmadı.*

Ö45: *Evet, anlamakta zorlandım, değişikti cümleler.*

Ö37: *Cümlelerin böyle oluşu anlamamı zorlaştırdı.*

Ö39: *Evet, gördüm. Sonda vardı, ortalarda da. Anlamamı zorlaştırdı garip geldi.*

Ö43: *Öyle karışık kelimeler olduğu için buraları tekrar okumak zorunda kaldım.*

Ö54: *Onu fark ettim. Yani bazıları böyle yeni cümleler tam böyle şey değildi hocam dediğim gibi daha önce zaten söylemiştim çok fazla böyle eksiklik vardı.*

Kod	Toplam Görüş Sayısı	Görüş Sayısı	Oran
Söz Dizimi ve Anlama	27	15	%56

Tablo 3. Söz dizimi ve anlama kodu

Tablo 3 ve katılımcıların bu ifadeleri incelendiğinde söz dizimi farklılığının katılımcıların anlamalarını zorlaştırdığı yönündedir. Türkçenin yapısal özelliklerinden olan devrik yapı cümlelerin okuduğunu anlama üzerinde olumsuz bir etki yarattığı görülmektedir. Yine bu kod altında %56'lık bir oranın var olması katılımcıların konu ile bilişsel farkındalıklarının olmaması etkisidir.

3.1.2. Yapısal Eksiklik Algısı

Elde edilen bu kod altında toplam 18 görüş yer almaktadır. Bu görüşlere bakıldığında katılımcıların ilgili konuya direkt atıfta bulunamadıkları ancak okuma ve anlama sürecinde bir sorun ile karşılaştıklarını bildirdikleri görülmektedir. Katılımcıların bu duruma dair görüşleri şöyledir:

Ö49: *Hocam zaten cümle öyle okunduğunda doğrusu aklına geliyor ve anlam bulunuyor. Hocam normal cümle daha hızlı okunuyor ama o cümleleri daha yavaş okudum.*

Ö54: *Onu fark ettim. Yani bazıları böyle yeni cümleler tam böyle şey değildi hocam dediğim gibi daha önce zaten söylemiştim çok fazla böyle eksiklik vardı.*

Ö44: *Bazı yerlerde nokta kullanılmamış, direkt bitirilmişti. Çünkü daha şey cümle devam edecekmiş gibi ama bir anda bitirilmiş. Bu beni rahatsız etti.*

Ö51: *Yani şimdi hatırlamadığım için metni ama kesiklikler vardı cümlelerde. Bir anda bitiyor gibiydi cümleler. Devamı var sandım.*

Ö43: *Döndüğümde metin direkt cümle bile direkt bittiği için kafam çok karışıyordu. Yani bunun devamını biz getirebilir miyiz diye düşünüyorum. Sanki böyle soruların pardon metnin ya da cümlenin orada devamı var da bir anda kesilmiş gibi.*

Ö34: *Okuduğum metinde bozuk cümleler vardı.*

Kod	Toplam Görüşme Sayısı	Görüş Sayısı	Oran
Yapısal Eksiklik Algısı	27	18	%67

Tablo 4. Yapısal eksiklik algısı kodu

Tablo 4 ve yukarıda yer alan ifadeler incelendiğinde, katılımcıların her ne kadar devrik cümle yapısının bilişsel olarak farkında olmasalar da mevcut soruna gönderme yaptıkları tespit edilmiştir.

3.1.2. Söz Dizimsel Farkındalık Eksikliği

Ulaşılan bu kod altında toplam 9 görüşün yer aldığı görülmektedir. Katılımcılar görüşlerinde söz diziminin farklı olduğunu fark etmediklerini bildirmişlerdir. Bu ifadelerden bazıları şöyledir:

Ö31: *Böyle bir durumu fark etmedim.*

Ö41: *Yok olmadı. Dikkat etmedim.*

Ö57: *Yoo, fark etmedim böyle bir durumu.*

Kod	Toplam Görüşme Sayısı	Görüş Sayısı	Oran
Söz Dizimsel Farkındalık Eksikliği	27	9	%33

Tablo 5. Söz dizimsel farkındalık eksikliği kodu

Toplamda 27 görüşmenin olduğu bu süreçte 9 katılımcının devrik yapı cümleleri fark etmediklerini söyledikleri tespit edilmiştir. Bu oransal olarak %33'e denk düşmektedir.

3.2. Özel Okulda Yapılan Görüşmelerde Elde Edilen Görüşler

Bu bölümde 7. sınıf seviyesinde yer alan katılımcılara 3 metin sunulmuş ve bunun neticesinde 27 görüşme gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmeler içerik analizine tabi tutulmuş ve sonucunda şu tablo ortaya çıkmıştır:

Tema	Kategori	Kodlar
Dilsel Etmenler	Metnin Yapısal Özellikleri	- Söz Dizimi ve Anlama - Yapısal Eksiklik Algısı - Söz Dizimsel Farkındalık Eksikliği

Tablo 6. Dilsel etmenler teması

Katılımcılarla yapılan görüşme sonrasında elde edilen kodlar söz dizimsel farkındalık eksikliği, yapısal eksiklik algısı ve söz dizimi ve anlama; elde edilen kategori metnin yapısal özellikleri ve buradan ulaşılan tema ise dilsel etmenler adlı temadır.

3.2.1. Söz Dizimi ve Anlama

Elde edilen bu kod altında 22 görüş yer almaktadır. Bu görüşlerde katılımcılar söz dizimi farklılığından dolayı okuduğunu anlamakta zorlandıklarını bildirmişlerdir. Katılımcıların bu duruma dair görüşleri şöyledir:

Ö38: *Yok. Genel olarak devrik cümlelerin normale çevirerek cümleyi devam ettirmeye çalıştım. O da beni çok zorladı.*

Ö40: *Devrik cümle. Hiç alışık değilim ben ona. Kurallı yapmaya çalıştım olmadı. Devrik okudum. 2-3 kez okuduktan sonra anladım.*

Ö24: *Tekrar tekrar okudum. Yani şeyi, yüklemi sona falan koyuyordu. Devrik olduğu için kendim yine şey yapmaya (düzeltmeye) çalışıyordum. Kurallı yapmaya çalıştım cümlede yüklemi sona getirmeye çalıştım.*

Ö39: *Norveç'te daha çok zorlanmıştım bu metinde biraz daha devrik yapıya alıştım ama bunda da zorlandım.*

Ö24: *Uzundu evet ama cümlelerin uzun olmasından ziyade devrik olması zorladı.*

Ö35: *Devrik cümleler vardı tabi. Anlamamı zorlaştırdı kurallı duruma getirmeye çalıştım zorladı beni.*

Kod	Toplam Görüşme Sayısı	Görüş Sayısı	Oran
Söz Dizimi ve Anlama	27	22	%81

Tablo 7. Söz dizimi ve anlama kodu

Yapılan 27 görüşmede 22 katılımcının bu soruna işaret ettiği görülmektedir. Bu görüşlerde yukarıda da görüldüğü üzere devrik yapıların okuduğunu anlamaları üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

3.2.2. Yapısal Eksiklik Algısı

Bu kod altında 25 görüş yer almaktadır. Katılımcılar görüşlerinde söz dizimine ait farklılığın bilincinde olduklarını dile getirmişlerdir. Bu duruma ait görüşleri ise şöyledir:

Ö37: *Evet, birkaç kere üstünden geçmem gerekti anlamak için.*

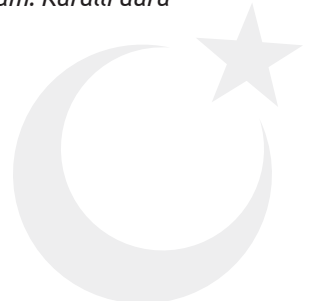
Ö39: *Evet anlamakta zorlandım. Kurallıya çevirdim. Özneyi başa yüklemi sona aldım.*

Ö24: *Tekrar tekrar okudum. Yani şeyi, yüklemi sona falan koyuyordum. Devrik olduğu için kendim yine şey yapmaya çalışıyordum. Kurallı yapmaya çalıştım.*

Ö37: *Evet zorlaştı, bu metinde diğerine göre daha az kuralsız cümle vardı galiba.*

Ö34: *Çok zorlaştırdı anlamamı. Devrik olduğu için hiçbir şey anlamadım. Tekrar okuyorum ve kurallı hale getiriyorum yine de çok zorlandım.*

Ö42: *Evet olabilir. Anlamamı o da zorlaştırdı. Anlamadığımda tekrar okudum. Kurallı duruma getirdim bazılarını ama akıcı geldiyse direkt okudum.*



Kod	Görüş Sayısı	Toplam Görüşme Sayısı	Oran
Yapısal Eksiklik Algısı	25	27	%93

Tablo 8. Yapısal eksiklik algısı kodu

Tablo 7 ve katılımcı görüşleri incelendiğinde katılımcıların büyük bir çoğunluğunun devrik yapıları fark ettikleri görülmektedir. Bu durumun cümle türleri konusunun öğretim sürecinde yer verilmesiyle ilgili olduğu düşünülmektedir.

3.2.3. Söz Dizimsel Farkındalık Eksikliği

Bu kod altında yalnızca 2 görüş yer almaktadır. Katılımcılar söz dizimsel farklılığı fark etmediklerini bildirmişlerdir.

Kod	Görüş Sayısı	Toplam Görüşme Sayısı	Oran
Söz Dizimsel Farkındalık Eksikliği	2	27	%7

Tablo 9. Söz dizimsel farkındalık eksikliği kodu

Tablo 9'a göre yalnızca iki katılımcının bu durumu fark etmedikleri tespit edilmiştir.

4. Sonuçlar

Yapılan bu çalışmanın sonuçları aşağıda sunulmuştur:

Katılımcılar okuduğunu anlamaları üzerinde söz dizimi farklılığını ifade etmişlerdir. Elde edilen bu görüşler değerlendirildiğinde devrik yapı cümlelerin öğrencilerin okuduğunu anlamalarını zorlaştırdığı görülmektedir.

Bu sonuçlar iki okul türü açısından irdelediğinde devlet okulunda yer alan katılımcıların %56'sı, özel okulda öğrenim görmekte olan öğrencilerin ise %81'i devrik yapı cümlelerin okuduklarını anlamada zorluk yaşattığını bildirmişlerdir.

Yapısal eksiklik algısına göre devrik yapı cümlelerin öğrenciler tarafından sezildiği ancak öğrencilerin bilişsel düzeyde bu durumun tam olarak farkında olmadıkları düşünülmektedir. Şöyle ki öğrenciler metni okuma sırasında bazı noktalarda duraksadıklarını ve metnin akıcılığının bozulduğunu belirterek devrik yapıya işaret etmektedirler. Yine yapısal eksiklik algısı ve söz dizimi ve anlama arasında bir karşılaştırma yapıldığında yapısal eksiklik algısının daha yüksek sıklığa sahip olduğu görülmektedir. Bu durum da bilişsel farkındalığın olmadığı ancak öğrencilerin bu durumu sezdiklerini göstermektedir. Yapısal eksiklik algısının okul türlerine göre farklılaştığı görülmektedir. Devlet okulunda bu oran %67'ye özel okulda ise %93'tür.

Söz dizimin farkındalık eksikliğine bakıldığında katılımcılar, söz diziminin farklı olduğunu yani devrik cümlelerin metinde yer aldığını fark etmediklerini bildirmişlerdir. Öğrencilerin görüşleri okul türüne göre değişmektedir. Devlet okulundaki öğrenciler %33 oranında bu duruma işaret ederken özel okuldaki öğrencilerin yalnızca %7'si bu duruma gönderme yapmaktadırlar.

Bu çalışmanın sonuçlarının okul türüne göre farklılaşmasının temel nedeninin devlet okulunda uygulanan öğretim programı olduğu görülmektedir. Şöyle ki 7. sınıf seviyesinde cümle türleri konusu öğretim sürecine dahil değildir. İlgili konu 8. sınıf seviyesinde öğrencilere sunulmaktadır ancak özel okulda öğretim programı dışına çıkılarak bu konu ilgili sınıf seviyesinde veya daha öncesinde öğrencilere sunulmaktadır.

5. Öneriler

1. Konuşma dilinde ve yazılı iletişim araçlarında (anlık mesajlaşma uygulamaları, sosyal medya) sıklıkla kullanılan devrik yapılı cümlelerin öğretimi, Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programında kademeli olarak yer almalıdır.
2. Öğretim programlarında devrik yapılı cümlelerin yer alması öğrencilerin günlük iletişimde sıkça karşılaştıkları söz dizimsel yapılarla aşinalık kazanmalarını sağlayarak yazı ve konuşma dili arasındaki farklılığı azaltmaya katkı sağlanmalıdır.
3. Öğrencilerin Türkçede sıklıkla karşılaşılan devrik cümle yapılarıyla daha çok etkileşim içinde olmaları bu karmaşık durumun bilişsel yönden daha olağan bir duruma gelmesine yani bilişsel yükün azalmasına katkı sağlayabilir.

KAYNAKÇA

- Akyol, H. (2021). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Anderson, R. C., Hiebert, E. H., Scott, J. A., Wilkinson, I. A., Becker, W., & Becker, W. C. (1988). Becoming a nation of readers: The report of the commission on reading. *Education and Treatment of Children*, 389-396.
- Grabe, W., and L. F. Stoller (2002). *Teaching and researching reading*. Pearson Education.
- Güneş, F. (2021). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Hamzadayı, E., ve Batmaz, Ö. (2022). Okuduğunu anlamayı etkileyen etmenlere yönelik bir inceleme. *Ege Eğitim Dergisi*, 23(2), 190-209.
- Just, M. A., and Carpenter, P. A. (1980). A theory of reading: from eye fixations to comprehension. *Psychological Review*, 87(4), 329.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (3. Baskıdan Çeviri, Çeviri Editörü: S. Turan). Nobel Yayın Dağıtım.
- Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation* (No. 4). SAGE Publications.
- Rye, J. (1982). *Cloze procedures and the teaching of reading*. Heineman Educational.
- Ülper, H. (2023). *Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (4th Ed.). SAGE Publications.

XVII.ULUSLARARASI
DÜNYA DİLİ
TÜRKÇE
SEMPOZYUMU

Eyüp AKMAN*

Ca'fer-i Tayyâr'ın Çocukları Hikâyesi: Kastamonu Nüshası

Özet

Bildirinin Ca'fer, Hz.Muhammed'in amcası Ebû Tâlib'in oğlu, Hz. Ali'nin kardeşidir. İlk saha-belerdendir. 625 yılında Bi'ri Maüne savaşında kolları kesilerek şehit olmuştur. Hz. Muhammet, Cebrail'in gelerek onun kolları yerine yakuttan iki kanat taktığını ve onu cennete uçurduğunu görmüş ve bu olay üzerine Ca'fer'e "Uçan, uçucu" anlamında "Tayyâr" lakabı takılmış ve ondan sonra bu kişi Ca'fer-i Tayyâr olarak anılmaya başlanmıştır. "Hikâye-i Ca'fer-i Tayyâr" adlı mesnevi, Kerbelâ olayından sonra, Ca'fer-i Tayyâr'ın çocukları olan İbrahim ve Muhammet'in şehit edilişlerini anlatmaktadır. Şimdiye kadar bu hikâyenin iki nüshası tespit edilmiştir. Bunlardan ilki Milli Kütüphane Yazmalar Koleksiyonu'nda, Hikâye-i Ca'fer-i Tayyâr ismiyle, 06 Mil Yz. A 3951/2 numarayla kayıtlı olan hikâyedir. 248 beyitten oluşur. Müellifi ve tarihi belli değildir. Hikâyenin bir diğer nüshası ise Dervîş İvaz'ın (XV. yy) Dâsitân adlı eserinin içinde bulunur ve "Hikâyet-i Ca'fer-i Tayyâr'ın oğlancukların beyân ıder" başlığını taşır ve 42 beyittir. Kastamonu'da elimize geçen bir cönkte bu mesneviye rastladık. Yukarıda bahsedilen nüshalarla benzer tarafları olsa da Kastamonu nüshası onlardan oldukça farklıdır. Baş tarafı eksik olan bu mesnevi 154 beyitten oluşmaktadır. Cöngün başında "Ca'fer-i Tayyâr'ın ol mübârek pâreleri gözi nûrı iki ma 'sûmcuk" yazmaktadır. Cönkte, müstensihe ve yazılış tarihine ait herhangi bir tarih kaydı yoktur. Metinde zaman zaman yerel ifadelerle rastlanmaktadır. Bu durum da mesnevinin Kastamonu'da ve Kastamonulu biri tarafından yazıldığı anlamına gelmektedir. Bu bildirimizde kısaca Kerbela olayına değinildikten sonra "Hikâye-i Ca'fer-i Tayyâr" adlı mesnevi incelenecek ve mesnevinin tam metni bildiriye eklenecektir. Böylelikle iki nüshası bilinen mesnevinin bir üçüncü nüshası gün yüzüne çıkmış olacaktır. Bilindiği gibi "Dâsitân-ı Maktel-i Hüseyin" adlı mesnevi 1362 yılında Kastamonulu Şâzî tarafından yazılmıştır. Bu bakımdan Kastamonu'da ehli beyte olan sevgi son derece yüksektir. Dolayısıyla bu tür eserlerin Kastamonu'da ele geçmesi hiç şaşırtıcı değildir.



**ANAHTAR
KELİMELER**

Ca'fer-i tayyâr, Kerbelâ, Kastamonu.

* Prof. Dr., Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Kastamonu, Türkiye.
E-mail: eakman@kastamonu.edu.tr.



Ca'fer Al-Tayyar's Children Story: The Kastamonu Copy

Abstract

The Ca'fer, the son of Abu Talib (the uncle of Prophet Muhammad) and the brother of Ali, was among the first companions. He was martyred in 625 during the Battle of Bi'r Ma'una, after his arms were severed. Prophet Muhammad saw that Gabriel came and placed two ruby wings in place of his arms, enabling him to fly in paradise. Following this event, Ca'fer was given the epithet "Tayyār" meaning "the flying one," and has since been remembered as Ca'fer al-Tayyār. The masnavi titled "The Story of Ca'fer al-Tayyār" narrates the martyrdom of Ca'fer al-Tayyār's sons, Ibrahim and Muhammad, after the tragedy of Kerbela. Until now, two copies of this story have been identified. The first is registered in the Manuscripts Collection of the National Library under the title "The Story of Ca'fer al-Tayyār" numbered 06 Mil Yz. A 3951/2, consisting of 248 couplets. Its author and date are unknown. The other copy is included in the work "Dâsitân" by Dervish Ivaz (15th century) and carries the title "The Story Explaining the Children of Ca'fer al-Tayyār" consisting of 42 couplets. In a manuscript notebook (cönk) found in Kastamonu, we came across another version of this masnavi. Although it shares similarities with the previously mentioned copies, the Kastamonu version differs significantly. This masnavi, which is missing its beginning, consists of 154 couplets. At the beginning of the manuscript is the phrase: "Those blessed pieces, the light of the eye, the two innocent children of Ca'fer al-Tayyār." There is no note regarding the scribe or the date of writing. Local expressions occasionally appear in the text, indicating that it was written in Kastamonu and most likely by someone from Kastamonu. In this paper, after briefly touching upon the Kerbela incident, the masnavi titled "The Story of Ca'fer al-Tayyār" will be examined, and its full text will be appended. Thus, a third copy of this masnavi, previously known through only two copies, has come to light. It is known that the masnavi "Dâsitân-ı Maktel-i Hüseyin" was written in 1362 by Sâzi of Kastamonu. For this reason, the love for the Ehli -Beyt (family of the Prophet) has been extremely strong in Kastamonu. Therefore, finding such works in Kastamonu is not surprising.



KEYWORDS

Ca'fer al-Tayyār, Kerbela, Kastamonu



1. Metin

Kastamonu, Beylikler döneminden itibaren hep bir kültür merkezi olmuştur. Günümüzde o eski kültür ürünlerinin bazıları tesadüfen ortaya çıkmaktadır. Elimize geçen¹ bir cönk de eski kültür ürünlerimizin bir kalıntısıdır. Cönkte Ca'fer-i Tayyâr'ın çocuklarının hikâyesi anlatılmaktadır.

Cönk, kalın kahverengi bir karton kapağa sahiptir. İç kapakta sonradan yapıştırılmış bir ilahi parçası vardır ve 16.5 x 11 ölçülerindedir. Baştaki yapraklar kopuktur. 12 varaktır. Siyah mürekkeple yazılmıştır ve yazı çeşidi harekeli nesihtir. Sayfalar sarı, kalın saman kağıttır. Birinci sayfada da bir ilahi yer alır. Hikâye, ikinci sayfada başlar. Sayfanın başında "Ca'fer-i Tayyâr'ın ol mübârek pâreleri gözi nûrı iki ma'sûmcalar" yazılıdır. Sayfalarda yer alan beyit sayıları her sayfada farklıdır. Şiir fâ'i lâ tün / fâ'i lâ tün / fâ' i lün vezniyle yazılmasına rağmen pek çok vezin hatasını barındırır.

Şimdiye kadar bu hikâyenin iki nüshası tespit edilmiştir. Bunlardan ilki Milli Kütüphane Yazmalar Koleksiyonu'nda, Hikâye-i Ca'fer-i Tayyâr ismiyle, 06 Mil Yz. A 3951/2 numaraya kayıtlı olan hikayedir ve 248 beyitten oluşur. Müellifi ve tarihi belli değildir. Hikayenin bir diğer nüshası ise Derviş İvaz'ın (XV. yy) Dâsitân adlı eserinin içinde bulunur ve "Hikâyet-i Ca'fer-i Tayyâr'ın oğlancukların beyân ider" başlığını taşır ve 42 beyittir. Bu hikâye üzerine Fatih Uğur bir makale yazmıştır (Uğur, 2024). Derviş İvaz'ın eseri de bir yüksek lisans çalışmasında incelenmiştir (Beyza, 2019).

Milli Kütüphanede bulunan metin 248 beyittir. Asıl olay 36. beyitten sonra anlatılmaya başlanmıştır. Derviş İvaz'ın eserinde yer alan hikaye ise 42 beyittir. İlk 37 beyit girizgâh niteliğindedir. Asıl hikaye 38. beyitle başlar. Bundan sonraki dört beyitte (39-42) çocukların kaybolduğu, Fırat kenarına gelerek ağlaştıkları anlatılır (Beyza, 2019, s. CIVII). Daha sonraki beyitler konuyla, çocukların hikâyesiyle ilgili değildir. Arada bir kopukluk olduğu açıktır. Milli Kütüphane Yazması'nda yer alan ilk 42 beyit ile Dâstân'da yer alan ilk 42 beyit aynıdır.

Bizim incelediğimiz cönkte Milli Kütüphane yazmasında yer alan ilk 35 beyit yoktur. Muhtemelen sayfalar yırtılmıştır. Her iki yazmada da olay örgüsü aynıdır. Fakat bazı beyitlerde farklılıklar vardır.

Cönkte adı geçen Ca'fer-i Tayyâr, Hz. Muhammed'in amcası Ebû Talib'in oğlu, Hz. Ali'nin kardeşidir. İlk sahabelerdendir. 625 yılında Bi'ri Maûne savaşında kolları kesilerek şehit olmuştur. Hz. Muhammet, Cebrail'in gelerek onun kolları yerine yakuttan iki kanat taktığını ve onu cennete uçurduğunu görmüş ve bu olay üzerine Ca'fer'e "Uçan, uçucu" anlamında "Tayyâr" lakabı takılmış ve ondan sonra bu kişi Ca'fer-i Tayyâr olarak anılmaya başlanmıştır.

¹ Bu cöngü bize veren Kastamonulu araştırmacı Mahmut İslamoğlu'dur. Kendisine teşekkür ediyorum.

Kaynaklarda Ca'fer-i Tayyâr ve çocuklarının nasıl geçtiğini anlatmadan önce hikâyemizi özetleyelim. Kerbelâ olayının yaşandığı gün korkup oradan kaçan, yollarını kaybeden sekiz yaşındaki Muhammed ile on iki yaşındaki İbrahim kardeşlere bir kadın yardımcı olur ve onları evine götürür. Onları bir odada saklar. Çocuklara yemek verir ve onlar da uykuya dalar. Kadının kocası, Yezid'in adamlarındandır. Yezid, kaçan bu çocukları bulup getiren kişiye on bin akçe ve bir at vereceğini vaat etmiştir. Herkes bu çocukları aramaktadır. Bu sırada kadının kocası eve gelir. Çocukları aramaktan yorgun düşmüştür. Karısından yemek ister. Karısı niçin bu halde olduğunu sorar. O da Kerbelâ'da Hüseyin'i öldürdüklerini, iki çocuğun ise kaçtığını, beylerinin "bu iki çocuğu getireni mükafatlandıracağım" dediğini anlatır. Karısı, peygamber ailesini incitmemesi gerektiğini, tanrının hışmına uğrayacaklarını söylese de adam, oralı olmaz. O sırada kardeşlerden İbrahim bir rüya görür. Rüyasında dedesi Muhammed ona "Bu dünyayı terk edin bana gelin" demiştir. Uykudan uyanır ve kardeşi Muhammed'i uyandırır. Ona rüyasını anlatır ve öleceklerini, bu gecenin son geceleri olduğunu söyler. İki kardeş kucaklaşır ve ağlaşırlar. Bu sesleri kadının kocası duyar ve karısına evde kimin olduğunu sorar. O da kardeşinin çocukları olduğunu söyler. Adam inanmaz, gider odaya bakar ve çocukları tanır. Çocuklar ve karısının yalvarmalarına bakmadan kölesini çağırır. Ona bunları kesmesini, başlarını da kendisine getirmesini söyler. Bu Arap köle, çocukları alıp Fırat kenarına götürür ve onlara kim olduğunu sorar. Çocuklar da kimliklerini açıklar. Bunun üzerine köle, onlara dokunmaz. Adam ondan sonra oğlunu çağırır. Oğlu da onların kim olduğunu öğrenince onları öldürmekten vaz geçer. Adam öfkeyle kılıcını alır ve onların başını keser. Gövdelerini suya atar. Bu iki gövde suda batmaz. Suyun üzerinde birbirlerine sarılıp hala ağlamaktadırlar. Bu olanları seyreden kadın, kocasına beddua eder, iki gözünün kör olmasını diler. Adam, süngüye çocukların başını takar ve Ömer Nahs adlı beye götürür. Süngü ucundaki başlar süreklî Kur'an okumaktadır. Oraya varıncaya kadar bir hatim okumuşlardır. Bey, bu başları görür ve sinirlenir. Onları diri istediğini, bu güzel gülleri, mal için nasıl soldurduğunu adamdan sorar. Arap kölesini çağırır ve bu adamı işkence ile öldürmesini söyler. Arap, adamın ellerini bağlar, gözlerini oyar, ayağına ip takıp atın arkasında sürükler. Atı koşturdukça adamın etleri dökülür. Böylelikle ettiğini bulmuştur ve çocuklara sahip çıkan kadının duası da kabul olmuştur.

Hikâyede Ca'fer-i Tayyâr'ın çocukları İbrahim ve Muhammed'in nasıl öldürüldüğü anlatılmaktadır. Manzumenin on sekizinci beytinde çocuklar Hüseyin için "amcamız oğlu" demektedirler. Bu durumda Hz. Ali, çocukların amcası olmaktadır. Kaynaklarda Ca'fer-i Tayyâr hakkında epey bilgi varken onun çocukları hakkında net bilgiler yoktur. "Mersiye-i İmam Hüseyin" adlı matbu bir eserin "Faslı Şehâdet-i Ca'fer-i Tayyâr" adlı bölümünde Cafer-i Tayyâr'ın şehit edilmesi ayrıntılı olarak anlatılmaktadır. Eserde kısaca onun ailesinden de söz edilir. Eşinin adı Esmâ binti İmeys'dir. Sekiz oğlu vardır. Bunlardan İbrahim (annesinin adı Müslime), doğduğunda Cebrail' tarafından tebrik olunmuştur. Fakat bu İbrahim bir yıl altı ay yaşamıştır. Hz. Muhammed onun ölümüne göz yaşı dökmüştür. Diğer ikisi Avn ve Muhammed-i Asgar, Kerbelâ'da şehit olmuştur (Hâfız,1876, s. 56-60). Görüldüğü gibi burada, küçük yaşta ölen İbrahim'e bir kutsallık verilmiştir.

Arap kaynaklarında Ca'fer-i Tayyâr'ın hanımı Esmâ binti Ümeys, çocuklarının adları Abdullah, Avn, Muhammed-i Ekber, Muhammed-i Asgar, Hâmid, Hüseyin, Abdullah Ekber, Abdullah Asgar'dır. Muhammed Ekber, Sıffin savaşında öldürülmüş, Muhammed Asgar ve Avn Kerbelâ'da şehit edilmiştir. Fakat bu bilgilerde de tam bir netlik yoktur. Tarihçi Tüsterî, Kerbelâ'da şehit olan çocukların Ca'fer-i Tayyâr'ın kendi çocukları olmayıp torunları olduğu görüşündedir (Uğur, 2024, s.820).

Bazı kaynaklarda, hikayemize konu olan İbrahim ve Muhammet, Hz. Muhammet'in amcası Ebu Talib'in torunu olan Müslim'in çocukları olarak gösterilmiştir. Kerbela olayını anlatan Eski Anadolu Türkçesi dönemine ait bir yazma eserde, Kûfe halkı Hz. Hüseyin'den yardım talep eder. Bunun üzerine Hz. Hüseyin Müslim'i Kûfe'ye haberci olarak gönderir. Metinde olay şöyle anlatılır: "Âkil oğlu Müslim'i gönderdiler vara haber getüre. Müslim eyitdi "Varayın yâ nûr-ı 'ayn göre size haber getüreyim didi. İki oğlu vardı. Ulusuna İbrâhîm, küçüğüne Muhammed dirlerdi. Anları bile aldı." (Türk, 2022, s. 47).

Aynı eserde Ca'fer-i Tayyâr'ın on sekiz yaşında Kasım adında bir oğlundan bahsedilir. Bu Kasım, Hz. Hüseyin'in kızıyla evlenmiştir. Kerbelâ'da savaşmış ve üç yüz Hâriciyi öldürerek şehit olmuştur (Türk, 2022, s. 59).

Kütüphanemizde bulunan bir yazma eserde² yer alan "Vak'a-ı Kerbelâ" mesnevisinde ise Müslim, Kûfe'ye giderken yanına iki oğlanını da alır. Burada çocukların adları belli değildir.³

Dil ve üslup: Hikâyede yer yer Eski Anadolu Türkçesine ait kelime ve eklere yer verilmiştir: eyit-, tutuben, eylegil, incitmegil, ur-, hergîz. Hikâyede zaman zaman yerel söyleyişlere de başvurulmuştur. Bu durum, hikayenin Kastamonulu biri tarafından yazıldığı anlamına gelebilir. Yirmi altıncı beyitte geçen "elet ve bekit-" kelimeleri Kastamonu yerel ağızda kullanılır. Elet-, bir şeyi alıp götürmek anlamındadır. Bekit- ise örtmek, kapamak anlamındadır. Beyit şöyledir:

Aldı hâtun eletdi tez eve

Kapu bekitdi ol ide ide

Yine hikâyede dikkati çeken Türkçe kelimeler de vardır: Konuk manasında "konucak"; koşmak, sağa sola saldırmak anlamında çapın-; bağışta bulunmak anlamında toyla-; arka arkaya anlamında yelep yelep vb.

Hikâyenin vezninde (fâ'i lâ tün / fâ'i lâ tün / fâ' i lün) pek çok kusur vardır. 11 olması gereken hece sayısı zaman zaman 15'e kadar çıkmıştır:

Dediler biz Ca'fer-i Tayyâr'ın oğlanlarıyuz

Kerbelâ'dan kaçdık andan beriyyüz (94. beyit)

2 152 sayfalık bu defterde Hz. Ali'nin cenkleri de yer alır. Bu cenkler mensur olarak yazılmıştır. 63.sayfadan itibaren "Vakıa-ı Kerbelâ" mesnevisi başlar. 1757 beyittir. Üç bölüm halinde oluşturulmuştur. Eserin sonunda "Sahibi Hüseyin Hüsnü 1324" yazmaktadır.

3 Olay şöyle devam eder. Müslim, Kûfe'de çocuklarını Kadı'ya emanet ederek yanlarından ayrılır. Daha sonra Kadı bu çocukların arandıklarını duyunca çocuklara bolca altın vererek onları evinden gönderir. Çocuklar yalnız başına sokakta kalırlar. Onları bir cariyeye, evine alır ve onları gizler. Cariyenin kocası da o çocukları arayan bir Hâricîdir. Gece, çocukların sesine uyanan adam, çocukları evinde bulur ve karısının yalvarmalarına rağmen orada onları öldürür. Başlarını da Abdullah'a götürür. Abdullah, o adama çocukları sağ istediğini söyler ve hiddetlenerek bu adamı öldürtür. Bu olay şöyle anlatılmıştır: Hâriciyi boğazından asdılar/Ellerin hem ayakların kesdiler/Satır ile pâre pâre itdiler/İletüp bir su içine atdılar/Getürüp su murdârı taşra atar/Sanma gayrılar gibi suya batar/Toplayup tiz anı gömdiler yere/ Anda turmağa dahi yok çâre/Yer kabul eylemedi su atdı/Dahi gayri koyacak yer kalmadı/Cem' itdiler anı oda yaddılar/Başların ma'sûmların hem aldılar/Defn idüp namazların kıldılar (s.81).

Sonuç

Ca'fer-i Tayyâr'ın çocuklarının hangisinin Kerbelâ'da şehit olduğu net değildir. İncelediğimiz hikâye, bir kurgudur. İçerisinde geçen olağanüstü olaylar (kesik başın konuşması, rüyanın gerçek olması vb.) daha ziyade bu hikâyeyi bir menkabe olarak kabul etmemizi gerektirmektedir. Her ne kadar hikâye içinde bazı tarihî olay ve şahsiyetler yer alsada da bu durum, hikâyeyi tam bir tarih vesikası yapmaz. Hikâyede adları geçen iki çocuk İbrahim ve Muhammet, ister Ca'fer-i Tayyâr'ın isterse de Müslim'in olsun, halk için oldukça muteberdir. Çünkü onlar ehli beyte mensupturlar. Ehli beyt sevgisi pek çok edebî eserde dile getirilmiştir. Bu bakımdan incelediğimiz hikâyeyi ehli beyte olan sevgi ve onlara yapılan zulmün hatırlanarak yeniden gündeme getirilmesi olarak kabul etmeliyiz.

Hikâyenin elimizde bulunan Milli Kütüphane'deki nüshası, tam nüsha olarak görülmektedir. Burada tanıttığımız nüsha ile hem Ca'fer-i Tayyâr'ın çocuklarının hikayesini anlatan bir nüsha daha gün yüzüne çıkmış oldu hem de Milli Kütüphane nüshasının son kısımlarındaki eksik bölümler tamamlanmış oldu.

Hikâye metni bir cönk içerisinde. Bilindiği gibi cönkleri yazanlar çoğunlukla halktan, tahsil seviyesi düşük kimselerdir. Bundan dolayı bu tür cönklerde yer alan şiirlerde yazım ve imla hatasının bulunması tabiidir. Hatta vezin hatalarının yer alması da cöngü yazanla alakalıdır. XV.yüzyıla kadar götürebildiğimiz bu hikaye, ehli beyti ve kısmen Kerbelâ'yı anlattığı için halk tarafından sevilmiş, okunmuş ve dinlenmiş ve yazılarak çoğaltılmıştır.

İlk Maktel-i Hüseyin'lerden olan "Dâsitân-ı Maktel-i Hüseyin" adlı mesnevi 1362 yılında Kastamonulu Şâzî tarafından yazılmıştır. Bu bakımdan Kastamonu'da ehli beyte olan sevgi son derece yüksektir. Dolayısıyla bu tür eserlerin Kastamonu'da ele geçmesi hiç şaşırtıcı değildir. Bunlara, Hz. Ali Cenklere yer aldığı yazma eserlerin de Kastamonu ve çevresinde sık sık ele geçmesini ilave edebiliriz.

KAYNAKÇA

Hâfız, (1876). *Mersiye-i imam Hüseyin*, İstanbul, Atatürk Üniversitesi Seyfettin Özege Kitapları, yer no: 24440.

İlhan, B. (2019), Derviş İvaz'ın Dâsitân Adlı Eseri (İnceleme, Metin, Dizin). (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi.

Türk, O. ve Koç, F. (2022), *Vâkıa-ı Kerbelâ, İnceleme-Metin-Dizin*, Sonçağ Yayınları.

Uğur, F.(2024). "Klasik Türk şiirinde yarı kurgusal bir menkabe: Hikâyet-i Ca'fer-i Tayyâr Oğulları", *Divan Edebiyatı Araştırmaları Dergisi* 32, s. 811-852.

Metin**[1b)****Ca'fer-i Tayyâr'ın ol mübârek pâreleri
gözi nûri iki ma'sûmcalar**

[fâ'i lâ tün / fâ'i lâ tün / fâ'i lün)

1-Kerbelâ'da ikisi bile idi

Nice düşmânlar dış biler idi

2-Küçüğünün adı Muhammed idi

Ulusunuñ adı İbrâhîm idi

3-Muhammed sekizine girmiş idi

İbrâhîm on ikisine irmiş idi

4-'Ömer Nahs tâbi' idi ol Yezîd'e

Anı gönderdi 'Ubeyd'e belîde

5-Dahi ulubaş oldu gitdiler

Kerbelâ'da Hüsey'nî şehîd itdiler

6-Yigirmi biñ 'asker ile vardılar

Kerbelâ Ovasına çün irdiler

7-Yetmiş iki kişi var Hüsey'n ile

Ehli evlâtcukları hem bile

8-Yetmiş ikisin de anda şehîd itdiler

Hâricîler anlara iş itdiler

9-Ol iki ma'sûm 'askerden kaçdılar

Medîne yolun tutuben gitdiler

[2a)

10-Çün sabâh oldu yolu bulmadılar

Fırât kenârında hem gizlendiler

11-Ölümden korkup gizlendiler

Bir yol içinde bunlar saklandılar

12-Gördiler kim bir hâtun suya çıkar

Ol iki ma'sûmlar oña bakar

13-Didiler kim o bahtlu hâtun bizi

No'la bilece alup gitseñ bizi

14-Hâtunuñ eteğine sarıldılar

Elin ayağın öpüp yalvardılar

15-Gel bizi alup konucak edine

Bizi bunda koyup gitme ana

16-Hâtun eydür siz kimiñ nesisiniz

Buraya siz niçün gizlendiñiz

17-Anlar eydür biz yalan söylemeziz

Ca'fer-i Tayyâr'ın oğlanlarıyuz

18-'Ammimiz oğlı Hüsey'nin kanını

Yere dökdiler aldılar cânını

19-Öldürür deyü korkduk biz

Yezîdlerde terahhum yok ürkdük biz

[2b)

20-Hâtun eydür ey ciğer pâreleri

Yüreğime urdınız yâreleri

21-Aslıñuz Ulu Muhammed hakkıyçün

Hâşâ kim ben sizi koyam gidem bu gün

22-İllâ erim ol Yezîd'in kavmidir

Dostudur hem musâhib yâridir

23-Korkarım bu gice eve gele ol

Tutuben Yezîd'e vire sizi ol

24-Oda yakarsıñ beni kati çok

Kıyamazam ben sizi Tañrı tanuk

25-Didiler Hakk'dan umarız bu gice

Eve gelmez ol eriñ bu gice

26-Aldı hâtun eletti tez eve

Kapu bekitti ol ide ide

27-Ev içinde çok döşekler döşedi
Anlar için gör neler işledi

28-Dûr ni'metler hâzır eyledi çün
Ol iki ma'sûm ola aña mihmân çün

29-Dediler yemek bize lâzım değil
Namâz kılacak bize yercüğez eylegil

30-Dürlü dürlü çok ni'metler eyledi
Kapu kakıldı kapuyu açın dedi

[3a)

31-Turdı geldi ol hâtun hemân
Oğlanları hücreye atdı hemân

32-Döndi geldi erine kapu açar
Girer ol Hâric eve bakar

33-Eve girdi külâhı urdı yere
Sanasın kim bir azgın deve

34-Kâh kızarur kâh kararur bozarır
Dürlü hâller ile kızarur

35-Daralup geçdi oturdı bir yere
Çapınur kim sağına soluna ive

36-Hâtun eydür saña no'ldı bu gün
Böyle görmez seni ben gayrı gün

37-Dedi kim bu gün Hüsey'nî'n cânını
Aldık etin yere dökdük kanını

[3b)

38-İki oğlancık kaçdılar çeriden
Çıkdı kaçdı bilmez kim nereden

39-Beg eyitdi bu oğlanları baña
Kim getürse bilmiş olsun aña

40-On biñ akçe bir eyü at vireyin
Halk içinde ben anı toylayın

41-İşte bu gün ardına düşdüm anların
Bulaydım başların keserdim

42-Ben anların başların kese idim
Akçe alup hem ata bine idim

43-Elime gelse keserdim başların
Dökerdim 'âlem içre yaşların

[4a)

44-Hâtun eydür Tañrıdan korkmaz mısın
Ulu peygamberden utanmaz mısın

45-Mustafâ ehlini gel incidmegil
Tañrı hışm ider bu tedbiri terk eylegil

46-Döndi aña bir tabânce urdı ol
Didi yiyecek getür az çok ne ol

47-Ol iki şâhın için hâtun kişi
Dolu dürlü çok biçirmişdi aşı

48-Anları getürdi hâzır eyledi
Tañrının takdîrini gör neyledi

49-Ol iki şâhın için pişirdiğin
Nasib oldı geldi yedi bî-din

[4b)

50-Yemek yerken hücrede uyurdı ma'sûm-
calar
Râhat olmuşlar gelenden bî-haber

51-Anlar anda bir zamân râhat olur
İbrâhîm düşünde dedesin görür

52-Düşinde dedi Muhammed Mustafâ
Ey kuzular yeter çekdiğiniz cefâ

53-Benim katımda çok dürlü ta'âm
Tatlu sular dürlü libâslar tamâm



54-Bu dünyâyı terk idiñ baña gelüñ
Yarın gice siz baña konuk oluñ

55-İbrâhîm turur uyanur âh ider
Çağırur kardaşına feryâd ider

56-Dedi cihânım ey devletim benim
Gözlerim nûrı içinde hasretim

[5a)

57-Ey ciğer köşem küçük kardaşım
Baña bu gurbetde yârim yoldaşım

58-Beri gel bir pâre kucaklayım seni
Bağırma basayım göreyim seni

59-Bu gice bir gicedir ki sabâhı yok
Ölürüz bu gice ertesi yok

60-Zîrâ gördüm ben nebîler serverini
Tez turuñ baña geliñ hemîn dedi

61-Baña geliñ dahi şâd oluñ dedi
Gussadan gamdan âzâd oluñ dedi

62-İki kardaş birbirin kucakladılar
Yemkiri yemkiri çok ağlaşdılar

63-Tuydı bunlarıñ ünün mel'ün koca
Turdı yerinden hemen dem gör nice

64-Hâtuna dedi kim var bu hücrede
Hâtun eydür kardaşım oğlanları

[5b)

65-Bu gice geldi bilürsin anları
Uykuya yaturdum ben anları

66-Ol dedi kim tez çıkar bakmak gerek
Kimdir ben anları görmek gerek

67-Tura geldi çırak aldı ol la'ın
Kapu kakdı girdi içeri hemîn

68-Yana yana ol hâtun girdi bile
Ağlardı göz yaşın sile sile

69-Gördi ol ma'sûmları anda Yezîd
'Avradına bakdı da güldi becîd

70-Dediñ idi kardaşım oğlanları
Ya'ni benden gizlediñ sen bunları

71-Hâtun eydür neye gülersiñ kişi
Bunları sanur mısın bellü kişi

[6a)

72-Depdi murdâr ayağıyla ol la'ın
Ol iki cânlar tura geldi hemîn

73-Yelep yelep yerlere bakışdılar
Birbirine sarmaşup yapışdılar

74-Birbirinden mededcik umarlar
Birbiriniñ koltuğuna siñerler

75-Ataları yok ki söyleyeler
Anaları yok ki amân diyeler

76-Tâze yapraklar gibi titreşdiler
Ol belîdiñ ayağına düşdiler

77-Dediler kim gel bizi eyle âzâd
Bu cihânda ol cihânda sen ol âzâd

[6b)

78-Eğer âzâd eylemezseñ sen bizi
Kul deyü sat al bizim bahâmızı

79-Bizleri öldürme kerem it ey kişi
Ye bahâmızı helâl olsun kişi

80-Satmazsañ saña kulluk ideyim
Dedi lîk sizi azâd ideyim

81-Ben siziñ işiñizi firâd ideyim
Çünki siziñ işiñizi bitüreyim

82-Didiler kerem eyle öyle dime
Bizi bunda melûl mahzûn eyleme

84-On biñ akçe bir eyü at yerine
Sat bizi bahâmızı al yerine

85-Diñlemedi bağladı elleri
Kara kara soldurdu kulları

86-Hâtun eydür ayak üstüne durur
Kıyma bunlara deyü çok yalvarur

[7a)

87-Bir kara kulu vardı bes didi
Var bu oğlanlarıñ başın kes didi

88-Başların al götür bunlarıñ sen baña
Âzâdlık hüccetin vireyin ben saña

89-Aldı oğlanları 'Arab ey ata
İletti ikisin dahi Firât'a

90-Bu ma'sûmlar 'Arab'a yalvardılar
Kerem eyle bize kıyma dediler

91-Seniñ yüzüñ aña beñzer ey kişi
Seniñ şekliñ hem Bilâl-i Habeşî

92-'Arab eydür bilür misin siz anı
Dediler dedemiñ mü'ezzini

93-Siz burada ne ararsıñız
Bu tehlike yerlerde ne gezersiñiz

94-Dediler biz Ca'fer-i Tayyâr'ın oğlanlarıyuz
Kerbela'dan kaçdık andan beriyyüz

[7b)

95-'Arab atdı kılıcın firât ider
Ol Yezîd 'Arabı da katil ider

96-Bir yiğit oğlu vardı Yezîd'iñ
Yüzi kara merhametsiz belîdiñ

97-Oğluna dedi başların getir baña
Ne verirse nisfini virem saña

98-Kılıç aldı yiğit oğlu yürüdi
Vardı İbrâhîm'i ol dem sürüdi

99-Oğlana yalvardılar kıyma bize
Âhiretde yoldaş olalım size

100-Oğlan eydür siz kimiñ nesisiniñ
Yalan söylemeden eyleyiñüz temyîz

101-Dünyâda seniñle kardaş olalım
Âhiretde bile yoldaş olalım

[8a)

102-Dediler biz hiç yalan söylemeziz
Ca'fer-i Tayyâr'ın oğlanlarıyuz

103-Çün işitdi yiğit âl-i Resûl
Çekdi kılıç babasına vardı ol

104-Seniñ böyle itdüğüñ bileydim
Ben saña dürlü işler kılaydım

105-Resûlden utan Hak'dan korka kişi
No'laydı olmayaydın atam kişi

106-Kaçdı yiğit oğlanlar kaldı ey cân
Çekdi kılıç yürüdi kendi hemân

107-Kılıncını çekdi erişdi hemân
Şaşar iki ma'sûm düşüp kıldılar figân

108-Ulu kardaşcığıniñ 'aklı
Küçük kardaşınıñ üstüne düşer



[8b)

109-Birbiriniñ boynuna kol asdılar
Dünyâdan sağlık umudun kesdiler

110-Geldi ol dem İbrâhîm'i sürüdi
Çekdi kılıncın üstüne yürüdi

111-İbrâhîm dedi evvel öldür beni
Görmeyim kardaşımıñ öldüğünü

112-Kardaşımıñ öldüğün ben görmeyem
Kardaş acısını çeküp de ölmeyem

113-İbrâhîm'i evvel eyledi şehîd
Tutdu Muhammed'i soñra ol Yezîd

114-Muhammed dahi çok yalvardı aña
Gel kerem kıl mühlet vir sen baña

115-Kardaşımıñ bulaşayım kanına
Öyle varam atam dedem yanına

[9a)

116-Çıkardı gömleğini kaftanıyla
Kıpkızıl buladı ol dem kanına

117-Aña dahi virmedi hergîz amân
Anı dahi şehîd itdi ol zamân

118-Başların aldı tenin suya atar
Sandı kim tenleri suya batar

119-Su yüzünde bir zamân ağlaşdılar
Âh vâh nevha idüp inleşdiler

120-İki gövde birbirine sarmaşdılar
Suya batup sonra gâ'ib oldılar

121-Hâtunu böyle bunlara bakar
Âh ider gözlerinden yaş akar

[9b)

122-Ol belîde döndi la'net eyledi
Hakk'a çok yalvardı feryâd eyledi

123-Dilerem Hakk'dan seni kör eylesin
Dünyâda iki gözün kör eylesin

124-Dikdi süngüye başların ol koca
Aldı beg belîde görsün nice

125-Süngü ucunda Kur'ân okurlar idi
Sağlar gibi söyleşürler idi

126-Bege varınca okudular
Anda varınca bir hatm okudular

127-Ömer Nahs çünki gördü başları
Eyitdi kim niçün itdiñ bu işleri

128-Ol ma'sûmlarıñ başın görür
El urup sakalın ağzına alır

[10a)

129-Dedi nice kıydıñ sen bu cânlara
Nerede sataşdıñ deyüver bunlara

130-Deyiver nice oldu hâlleri
Nice soldurdiñ bu tâze gülleri

131-Dedi bunları evimde bulmuşam
Başların alup saña gelmişem

132-Dedi bunlar saña yalvarmadı mı
Bize kıyma esirge dimedi mi

133-Dedi kim bunlar çok yalvardılar
Kerem eyle bize kıyma dediler

134-Bakmadım bunlarıñ firkatine
Tenlerin atdim Firât ırmağına

[10b)

135-Başların dikdim süngü ucuna
On biñ akçe bir eyü at kasdına

136-Ömer Nahs didi niçün diri getürmediñ
Ey utanmaz maslahat bitürmediñ

137-Dirice getüreydiñ bunı baña
Dahi artuk virür idim ben saña

138-Mal içün öldürdüñ sen bunları
Soldurduñ şöyle güzel gülleri

139-Gâfil olma işler idem ben saña
İşidüp duyan kalsun saña

140-İşler idem işlere beñzemeye
Âteşe yakam âteşe beñzemeye

[11a)

141-Var idi anıñ bir kara kuli
İntikâm almakda bilürdi yolu

142-Ol kula eydür oy iki gözlerini
Yalvarırsa diñleme hiç sözlerini

143-Şöyle işkence ile öldür bunı
'Arab kalkdı bağladı hep ellerini

144-Oydu ol dem hemân iki gözlerin
.....¹

145-Ayağına ip takup takdı ata
Bindi ata pes gitti öte

146'Arab kamçı çaldı sürür ol atı
Kalmadı bir yerinde bir dirhem eti

¹ Bu mısra metinde yoktur.

[11b)

147-Ma'sûmlara itdüğünü buldı ol
Bu dünyâya gelmedige döndi ol

148-Ey birâder bu dünyâda neler olur
Yanına kalmaz kişi itdiğın bulur

149-Ol iki ma'sûmlara n'etdi ol
Etdüğünü buldı andan eşed ol

150-Hâtunuñ müstecâb oldı du'âsı
Sakın mü'min du'âsından ey âsi

151-Mü'miniñ kalbini yıkma sakın
Yıkarsın beytu'llâhı 'arşa değın

152-Âdem isen al du'âsın mü'miniñ
Hak katına varsa hâcâtıñ seniñ

[12a)

153-Kıssa dahi burada olsun tamâm
Okuyup diñleyene Hakk'dan selâm

154-Bunı yazdım 'akıbet dünyâdan giderim
Bunı okuyanlardan bir du'â niyâz iderim



XVII.ULUSLARARASI
DÜNYA DİLİ
TÜRKÇE
SEMPOZYUMU

Fatih KANA*, Mehmet ADIYAMAN**

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Bireylerin
Türk Diline İlişkin Algıları

Özet

Bu araştırma, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin algı, motivasyon, güçlük ve kültürel deneyimlerini olgubilim deseniyle incelemektedir. Reddit toplulukları üzerinden ulaşılan 23 katılımcı çevrim içi, sekiz açık uçlu sorudan oluşan yazılı görüşme formunu yanıtlamıştır. Veriler MAXQDA 2024 ile betimsel analiz yaklaşımıyla çözümlenmiş; inandırıcılık, aktarılabirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirlik ilkeleri doğrultusunda doğrudan alıntılar ve uzman görüşüyle güvenilirlik sağlanmıştır. Bulgular, öğrenmeye başlama nedenlerinin “yeni bir dil öğrenme”, “eğitim” ve “iletişim” ekseninde çeşitlendiğini; baskın motivasyonun “etkili iletişim kurma” olduğunu göstermektedir. İlk algılarda Türkçe çoğunlukla “zor” ve “farklı” olarak betimlenmiştir. Zorluklar arasında dilbilgisi, sınırlı kullanım fırsatları, sosyal kaygı; uygulamada söz dizimi ve biçimbilgisi öne çıkmıştır. Günlük kullanımda en çok konuşma becerisinde güçlük yaşanmış, dinleme ve yazma orta düzeyde zorlayıcı, okuma en az zorlayıcı bulunmuştur. Kültürel benzerliklerde mutfak ve misafirperverlik; farklılıklarda “abi/abla” gibi saygı hitapları vurgulanmıştır. Sınırlılıklar, örneklem büyüklüğü ve çevrim içi, kolayda/kartopu örnekleme ile ilgilidir. Bulgular, YADOT’ta biçimbilim-sözdizim odaklı öğretim, edimbilimsel/tonlama-fonetik farkındalık ve motivasyon destekli iletişimsel uygulamaların güçlendirilmesini önermektedir; sonuçlar tartışılmış ve uygulamaya dönük çıkarımlar sunulmuştur.



ANAHTAR
KELİMELER

Türkçenin öğretimi, Algı, Olgubilim, Öğrenici.

* Prof. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi fatihkana@comu.edu.tr

** Yüksek Lisans Öğrencisi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, mehmetadiyamann@hotmail.com



Perceptions of Individuals Learning Turkish as a Foreign Language Regarding the Turkish Language

Abstract

This research examines the perceptions, motivations, challenges, and cultural experiences of individuals learning Turkish as a foreign language using a phenomenological approach. Twenty-three participants, recruited through Reddit communities, responded to an online written interview form consisting of eight open-ended questions. Data was analyzed using a descriptive analysis approach using MAXQDA 2024, and reliability was ensured through direct quotes and expert opinion, in line with the principles of credibility, transferability, consistency, and confirmability. The findings indicate that the reasons for starting to learn varied along the axes of "learning a new language," "education," and "communication," with the dominant motivation being "communicating effectively." Initial perceptions of Turkish were often described as "difficult" and "different." Grammar, limited opportunities for use, and social anxiety were among the challenges, while syntax and morphology were prominent in practice. In daily use, speaking was the most challenging skill, listening and writing were found to be moderately challenging, and reading was found to be the least challenging. Cultural similarities included cuisine and hospitality, while differences included honorifics such as "abi/abla." Limitations relate to sample size and online, convenience/snowball sampling. Findings suggest strengthening morphology-syntax-focused instruction, pragmatic/intonation-phonetic awareness, and motivation-supported communicative practices in YADOT; results are discussed, and implications for practice are presented.



KEYWORDS

Teaching Turkish, Perception, Phenomenology, learner.



1. Giriş

Günümüzde dil öğrenimi, yalnızca iletişimsel bir gereklilik değil aynı zamanda kültürler arası etkileşimin temel dinamiklerinden biri hâline gelmiştir. Küreselleşmenin hız kazanmasıyla birlikte diller arası etkileşim daha da artmış ve bu etkileşim sürecinde Türkiye'nin stratejik konumu, ekonomik ilişkileri ve kültürel etkisi Türkçeye olan ilgiyi önemli ölçüde artırmıştır (Eğilmez & Çelik, 2024). Göç, eğitim, turizm ve diplomasi gibi alanlarda Türkiye ile ilişki kuran bireylerin sayısındaki artış, Türkçeyi yalnızca bir iletişim aracı olarak değil aynı zamanda kültürel bir taşıyıcı olarak da önemli kılmaktadır. Bu oramda, yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi yalnızca dilsel becerilerin aktarımıyla sınırlı kalmamakta; bireylerin Türkçeye yönelik algılarının, öğrenme motivasyonlarının, karşılaştıkları güçlüklerin ve kültürel deneyimlerinin bütüncül olarak ele alınması gereken çok katmanlı bir sürece dönüşmektedir. Özellikle Avrupa Ortak Dil Referans Çerçevesi (CEFR) gibi uluslararası standartların dil eğitiminde belirleyici olduğu günümüzde, bireylerin dil öğrenme süreçlerine dair tutum ve deneyimlerinin analiz edilmesi öğretim stratejilerinin geliştirilmesi açısından hayati önemdedir (Council of Europe, 2001). Bu sebeple yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin bu dile ilişkin görüşleri ve deneyimleri hem eğitim politikaları hem de dil öğretimi yaklaşımları açısından önemli veriler sunmaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe, ana dili Türkçe olmayan bireyler tarafından öğrenilen Türkçeyi ifade eder ve bu bağlamda öğretim süreci, farklı yöntemlerin, materyallerin ve pedagojik yaklaşımların bir arada değerlendirildiği çok boyutlu bir yapıya sahiptir (Göçen, 2020). Bu sürecin merkezinde ise öğrencilerin Türkçeye yönelik algıları yer almaktadır. Gardner'ın (1985) geliştirdiği Sosyo-Eğitim Model, ikinci dil öğreniminde bireylerin tutum, motivasyon ve kültürel yönelimlerinin öğrenme süreci üzerindeki etkisini açıklamaktadır. Bu algının biçimlenmesinde motivasyon belirleyici bir faktördür. Öz-belirleme kuramı (Self-Determination Theory) çerçevesinde değerlendirildiğinde, içsel (merak, ilgi, anlam arayışı) ve dışsal (zorunluluk, eğitim, kariyer) motivasyon unsurlarının dil öğrenme sürecine yön verdiği görülmektedir (Deci & Ryan, 1985). Bununla birlikte Türkçenin eklemeli yapısı, ses özellikleri, deyimler, kültürel gönderimler gibi öğeler, öğrenciler açısından çeşitli öğrenme güçlüklerine yol açmaktadır (Emiroğlu, 2014) ancak bu dilsel engellerin ötesinde, dil öğrenimi çoğu zaman kültürel bir deneyime de dönüşür. Nitekim Avcı (2012) da bireylerin dil öğrenme sürecinin, hedef kültürle kurdukları etkileşim üzerinden anlam kazandığını ifade etmektedir. Türkçeye yönelik ilgi ve deneyimlerin anlaşılması amacıyla yapılan araştırmalar (Güngör & Özalan, 2021; Sarıkaya vd., 2023) bu alandaki kültürel ve duyuşsal boyutlara ilişkin bilgi birikimini zenginleştirmiştir. Bunun yanı sıra Kramsch (1993) ve Avcı (2012) araştırmalarında dil-kültür ilişkisinin önemini vurgulamaktadır. Literatürde, Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde diksiyon ve telaffuz sorunlarının sıkça dile getirildiği ve bu durumun vurgu, tonlama ve doğru ses kullanımıyla ilişkili olduğu belirtilmiştir. Öğrencilerin dinleme esnasında konuşma hızı, telaffuz ve vurgu-tonlama gibi değişkenler nedeniyle kaygı yaşadıkları tespit edilmiştir. Vurgu ve tonlamanın, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler açısından önemli bir zorluk oluşturduğu ortaya konmuştur. Ayrıca öğrencilerin dinleme sürecinde hızlı konuşma, kelime içi harf yutulmaları, vurgu ve tonlamaya dikkat edilmemesi, ses şiddetinin ayarlanmaması, aksan farklılıkları ve yabancı sözcük kullanımının olumsuz etki yarattığı belirlenmiştir (Kurt, 2023; Mutlu & Gümüş, 2021; Demir & Alyılmaz, 2020; Ateş & Sis, 2018; Güneş, 2018). Araştırmanın temel sorusu yabancı dil olarak Türkçe öğrencilerinin Türkçe hakkındaki görüşlerinin neler olduğudur. Bu kapsamda şu alt sorulara cevap aranmıştır:

- ⊙ Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireyler Türkçeyi öğrenmeye nasıl ve neden karar vermişlerdir?
- ⊙ Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin Türkçeyi öğrenme sürecinde karşılaştıkları temel güçlükler ve motivasyon kaynakları nelerdir?
- ⊙ Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin Türkçeyi günlük yaşamda kullanırken karşılaştıkları sorunlar nelerdir ve hangi beceride zorluk yaşamaktadırlar?
- ⊙ Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin Türkçeye ve Türk kültürüne dair algıları ve deneyimleri nasıldır?

2. Yöntem

Bu çalışma, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin algı, motivasyon, güçlük ve kültürel deneyimlerini derinlemesine incelemek amacıyla nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseni temelinde yürütülmüştür. Olgubilim, bireylerin yaşadıkları deneyimlerden yola çıkarak belirli bir olguyu anlamlandırmayı hedefler (Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu çalışmada ele alınan temel olgu, bireylerin dil yeterlik seviyelerinden, milliyetlerinden veya yaşlarından bağımsız olarak “yabancı dil olarak Türkçe öğrenme sürecini öznel olarak deneyimleme” biçimleridir. Çalışma, bu farklı arka planlara rağmen katılımcıların algılarında ortaya çıkan ortak temaları ve paylaşılan özleri ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır.

2.1. Çalışma Grubu

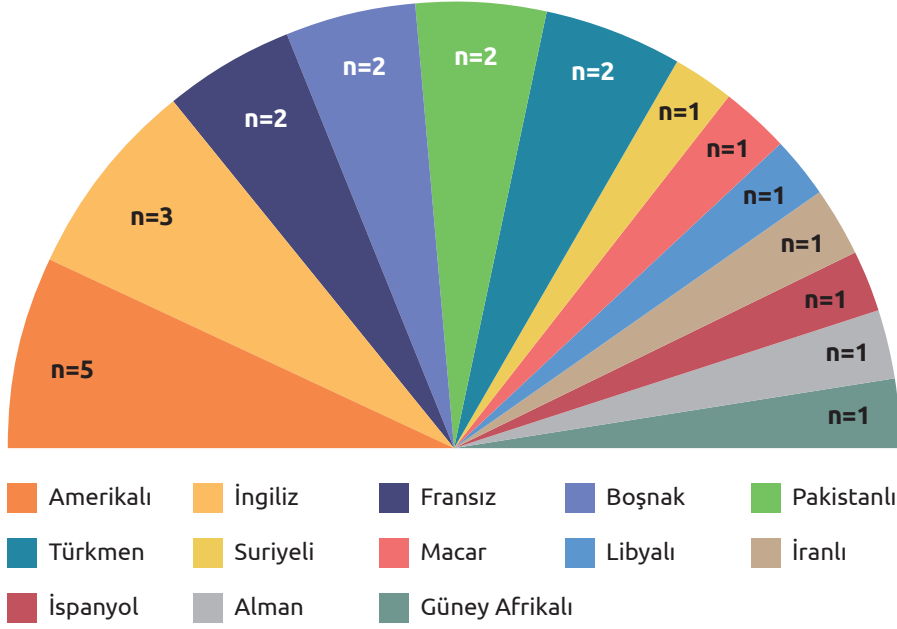
Katılımcılara, Reddit platformunda Türkçe öğrenen bireylerin yer aldığı çevrim içi topluluklar aracılığıyla ulaşılmıştır. Bu nedenle çalışma grubu, bu topluluklarda aktif olan ve araştırma ölçütlerini karşılayan bireylerden oluşmaktadır. İlk katılımcılara kolayda örnekleme yöntemiyle ulaşılmış olup ardından mevcut katılımcıların yönlendirmeleriyle grup katopu örnekleme tekniğiyle genişletilmiştir. Katılımcıların ülke/milliyet, yaş ve CEFR düzeyi bilgileri öz-bildirim yoluyla toplanmıştır. Veri doygunluğu sağlanıncaya kadar katılımcı alımı sürdürülmüştür.

Cinsiyet	(n)	Yaş	(n)	Bildikleri Dil Sayısı	(n)	Türkçe Seviyeleri N	(n)
Kadın	16	18-19	2	1 dil	5	A1	6
Erkek	7	20-21	6	2 dil	5	A2	5
		23-25	3	3 dil	5	B1	5
		25-27	3	3+ dil	8	B2	1
		29-35	5			C1	6
		41-55	4				

Tablo 1. Demografik bilgiler



Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların 16'sı kadın, 7'si erkektir. Yaş aralıkları 18 ile 55 arasında değişmektedir; en yoğun katılımın 20–21 yaş aralığında (6 kişi) gerçekleştiği, bunu 29–35 yaş (5 kişi) ve 41–55 yaş (4 kişi) aralıklarının izlediği belirlenmiştir. Katılımcıların bildikleri dil sayısı incelendiğinde, yarısından fazlasının (n=13) üç veya daha fazla dil bildiği, 10 katılımcının ise bir veya iki dil bildiği görülmektedir. Türkçe yeterli düzeyleri bakımından A1'den C1'e kadar dengeli bir dağılım olduğu dikkat çekmektedir; temel seviyedeki (A1-A2) katılımcı sayısı (n=11) ile orta ve ileri seviyedeki (B1-C1) katılımcı sayısı (n=12) birbirine yakındır.



Şekil 1. Katılımcıların milliyetleri

Şekil 1'de görüldüğü üzere çalışmaya farklı milliyetlerden toplam 23 katılımcı dâhil olmuştur. Katılımcıların 5'i Amerikalı, 3'ü İngiliz, 2'si Fransız, 2'si Boşnak, 2'si Pakistanlı, 2'si Türkmen, 1'er kişi ise Alman, Güney Afrikalı, İranlı, Libyalı, İspanyol, Suriyeli ve Macardır. Bu dağılım, araştırmacının çeşitli kültürel ve dilsel geçmişlere sahip bireylerden oluştuğunu göstermektedir.

2.2. Veri Toplama Aracı ve Süreci

Veriler, araştırmacı tarafından hazırlanan sekiz açık uçlu sorudan oluşan yazılı çevrim içi görüşme formu ile toplanmıştır. Katılımcılar sorulara kendi ifadeleriyle yazılı biçimde yanıt vermiştir. Görüşme formu, iki alan uzmanının görüşleri doğrultusunda dil, anlaşılabilirlik ve kapsam açısından gözden geçirilmiş ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Formun dili Türkçe ve İngilizce olarak hazırlanmıştır. Katılımcı yanıtları İngilizce alınmış, çeviri doğruluğu üç bağımsız İngilizce öğretmeni tarafından kontrol edilmiştir. Katılımcılardan kimlik belirleyici herhangi bir bilgi toplanmamış; tüm yanıtlar analiz öncesinde anonimleştirilmiştir.

2.3. Veri Analizi

Yanıtlar, MAXQDA 2024 yazılımına aktararak betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Veriler önceden belirlenen temalar doğrultusunda sınıflandırılmış, katılımcı ifadeleri doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

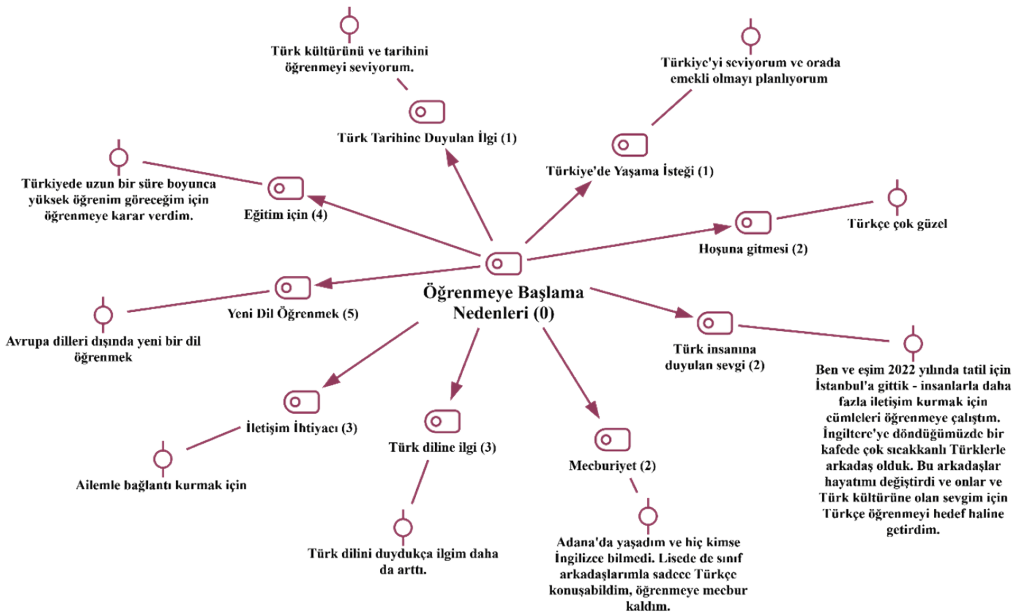
2.4. Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik; inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirlik ilkeleriyle sağlanır (Lincoln & Guba, 1985). Bu çalışmada inandırıcılık, katılımcı ifadelerinden doğrudan alıntılar verilerek ve verilerin temalarla ilişkilendirilmesiyle desteklenmiştir. Aktarılabilirlik, katılımcı özelliklerinin ayrıntılı biçimde tanımlanması ve veri toplama sürecinin şeffaf biçimde açıklanmasıyla sağlanmıştır. Tutarlılık, araştırmacının kodlama süreci boyunca önceki literatürle karşılaştırmalı kontrol yapmasıyla korunmuştur. Teyit edilebilirlik ise temaların oluşturulma aşamasında alan uzmanı bir akademisyenin görüşü alınarak güçlendirilmiştir. Bu çalışma için Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu'ndan 16.05.2025 tarihli, 68/172 sayılı karar ile etik onay alınmıştır. Katılımcılara araştırmanın amacı, gizlilik ilkeleri ve veri kullanım koşulları çevrim içi formda açıkça sunulmuştur.

3. Bulgular

3.1. Öğrenmeye Karar Verme Süreci

3.1.1. Türkçe Öğrenmeye Başlama Nedenleri



Şekil 2. Başlama nedenleri

Katılımcıların Türkçe öğrenmeye başlama nedenlerinin çeşitlilik gösterdiği görülmektedir. En fazla katılımcı tarafından belirtilen motivasyonun “Yeni Dil Öğrenmek” (5 katılımcı) olduğu anlaşılmaktadır. Bu durum, bazı bireylerin Türkçeyi öğrenme sürecini bilişsel gelişim, kişisel doyum ve entelektüel merak gibi içsel güdülerle ilişkilendirdiğini göstermektedir. İkinci sırada, 4 katılımcı tarafından dile getirilen “Eğitim İçin” gerekçesi yer almaktadır. Bu bulgu, Türkiye’de yükseköğrenim görmek isteyen bireylerin dil öğrenimini akademik hedeflerine ulaşmak için bir araç olarak gördüklerine işaret etmektedir. Bunu sırasıyla “İletişim İhtiyacı” (3 katılımcı), “Türk Diline İlgisi” (3 katılımcı), “Türk İnsanı Duyulan Sevgisi” (2 katılımcı) ve “Hoşuna Götmesi” (2 katılımcı) izlemektedir. Bu motivasyonlar, dil öğreniminin yalnızca bilişsel değil, aynı zamanda duyuşsal bir süreç olduğunu; bireylerin kültürel sempati, estetik beğeni veya kişilerarası etkileşim isteğiyle Türkçeye yöneldiklerini göstermektedir. Daha az sayıda katılımcı tarafından ifade edilen motivasyonlar ise “Mecburiyet” (2 katılımcı) “Türkiye’de Yaşama İsteği” ve “Türk Tarihine Duyulan İlgisi” (her biri 1 katılımcı) şeklindedir. Bu alt gruptaki nedenler, öğrenme sürecinin bireysel koşullara bağlı olarak zorunlu ya da hedef odaklı biçimde şekillenebildiğini ortaya koymaktadır.

3.1. Öğrenmeye Karar Verme Süreci

3.1.2. Türkçe Dair İlk Algıları

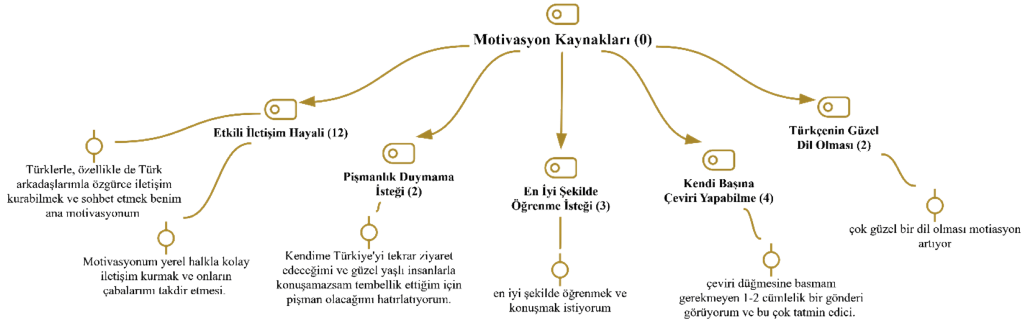


Şekil 3. İlk algıları

Katılımcıların Türkçeye ilişkin algılarını yansıtan kelime bulutu oluşturulmuştur. Görselde en büyük ve en belirgin ifadelerin “Zor Bir Dil 9 (katılımcı)” ve “Farklı Bir Dil (6 katılımcı)” olduğu dikkat çekmektedir. Bunu nispeten daha küçük boyutlarda yer alan “Güzel Bir Dil (5 katılımcı)” ifadesi izlemektedir. Daha az sıklıkta “Kolay Bir Dil”, “Şiirsel Bir Dil” ve “Doğru Hissettiren Dil” (her biri birer katılımcı) ifadeleridir.

3.2. Motivasyon ve Zorluklar

3.2.1. Motivasyon Kaynakları

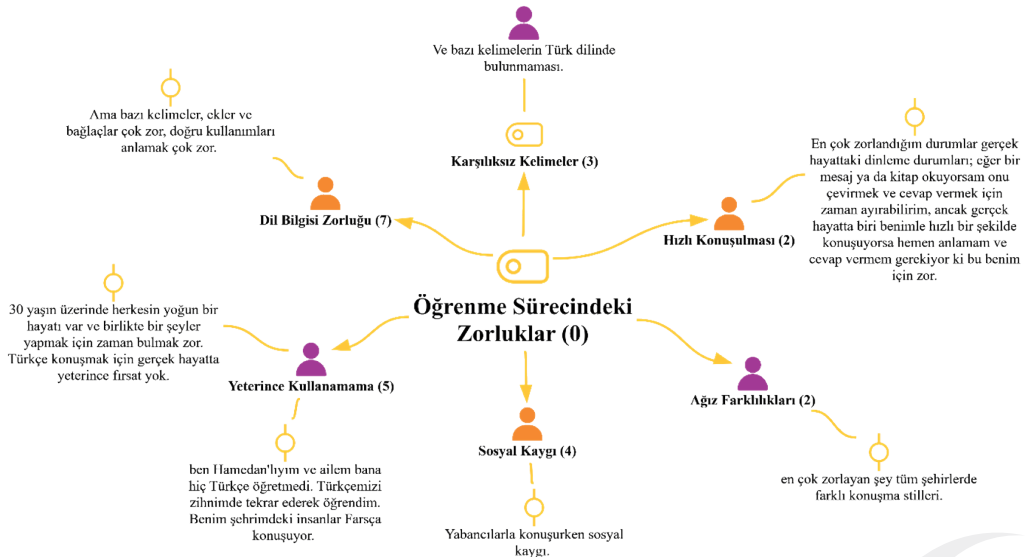


Şekil 4. Motivasyon kaynakları

Katılımcılar arasında en baskın motivasyon kaynağının "Etkili İletişim Hayali" olduğu görülmektedir (12 katılımcı). İkinci sırada "Kendi Başına Çeviri Yapabilme" (4 katılımcı) ve "En İyi Şekilde Öğrenme İsteği" (3 katılımcı) motivasyonları yer almaktadır. Daha az sıklıkta belirtilen motivasyon kaynakları ise "Türkçenin Güzel Bir Dil Olması" ve "Pışmanlık Duymama İsteği" dir (her biri 2 katılımcı). Genel olarak şekil, Türkçe öğrenme sürecinde etkileşim, özerklik ve kişisel tatmin odaklı motivasyonların ön planda olduğunu katılımcıların dili hem iletişimsel hem de duyuşsal bir araç olarak değerlendirdiklerini ortaya koymaktadır.

3.2. Motivasyon ve Zorluklar

3.2.2. Öğrenme Sürecindeki Zorluklar

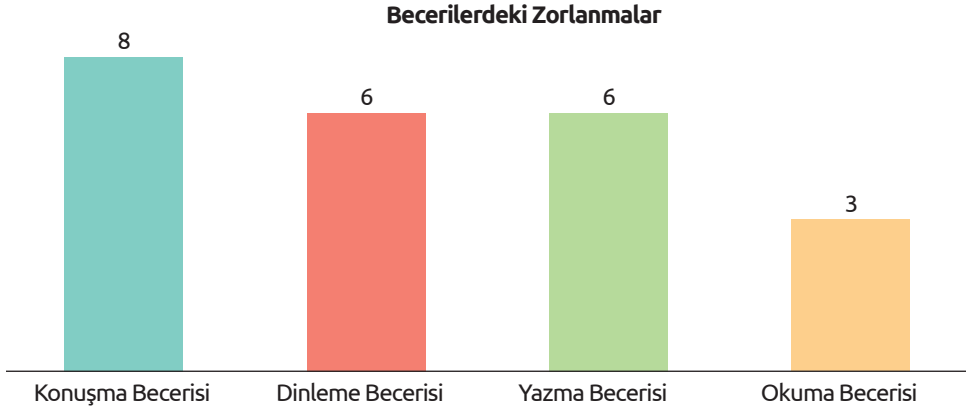


Şekil 5. Öğrenme sürecindeki zorluklar

En sık belirtilen güçlük “Dil Bilgisi Zorluğu” olmuştur (7 katılımcı). Katılımcı ifadeleri, özellikle eklerin, bağlaçların ve dilbilgisel yapıların kullanımının karmaşık bulunduğunu göstermektedir. İkinci sırada, “Yeterince Kullanmama” (5 katılımcı) ve “Sosyal Kaygı” (4 katılımcı) yer almaktadır. “Yeterince Kullanmama”, öğrencilerin günlük yaşamda Türkçeyi aktif olarak kullanabilecekleri fırsatların sınırlı olmasıyla ilgilidir. “Sosyal Kaygı” ise öğrencilerin özellikle ana dili Türkçe olan kişilerle iletişim kurarken yaşadıkları çekinceleri ve özgüven eksikliğini yansıtmaktadır. Daha az sıklıkta belirtilen zorluklar arasında “Karşılıksız Kelimeler” (3 katılımcı), “Hızlı Konuşulması” (2 katılımcı) ve “Ağız Farklılıkları” (2 katılımcı) bulunmaktadır. “Karşılıksız Kelimeler”, bazı Türkçe sözcüklerin katılımcıların kendi dillerinde tam karşılığının bulunmamasından kaynaklanan anlam güçlüklerini ifade ederken; “Hızlı Konuşulması”, doğal konuşma hızının dinleme-anlama sürecini zorlaştırdığını göstermektedir. “Ağız Farklılıkları” ise Türkiye’nin bölgesel lehçe çeşitliliğinin, özellikle dinleme ve anlama aşamalarında öğrenciler için bir uyum sorunu yarattığını göstermektedir.

3.3. Türkçe Günlük Hayatta Kullanma

3.3.1. Becerilerdeki Zorlanmalar



Şekil 5. Becerilerdeki zorlanmalar

Katılımcıların Türkçeyi günlük yaşamda kullanırken en fazla zorlandıkları alanın konuşma becerisi olduğu görülmektedir (8 katılımcı). Bu durum, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin dili üretken biçimde kullanma sürecinde özellikle akıcılık, kelime seçimi ve anlık tepki verme açısından güçlük yaşadıklarını göstermektedir. Dinleme ve yazma becerileri ise benzer düzeyde zorluk içermektedir (her biri 6 katılımcı). En az güçlük bildirilen beceri okuma olmuştur (3 katılımcı). Bu alt temaya ilişkin olarak bir katılımcının ifadesi şu şekildedir:

“

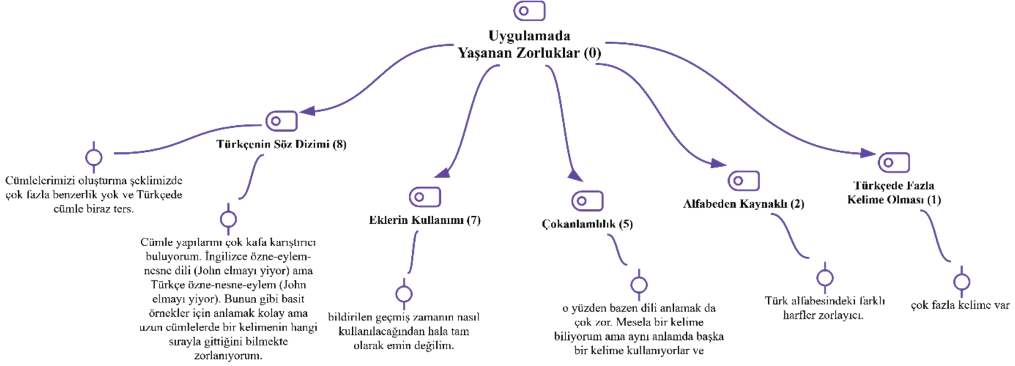
“Türkçe öğrenmenin en zor kısmı kesinlikle konuşmaktır.” (Konuşma Becerisi - K11)

“Bence Türkçe’de en zor beceri konuşmak, çünkü konuşarak ve diğer insanlarla pratik yapmadığınız sürece geliştiremezsiniz.” (Konuşma Becerisi - K1)

”

3.3. Türkçe Günlük Hayatta Kullanma

3.3.2. Uygulamada Yaşanan Zorlanmalar



Şekil 6. Uygulamada zorluklar

Katılımcıların Türkçeyi uygulama aşamasında yaşadıkları zorlukların dilin yapısal özellikleriyle yakından ilişkili olduğu görülmektedir. En fazla katılımcı tarafından dile getirilen güçlük, "Türkçenin Söz Dizimi"dir (8 katılımcı). Katılımcılar özellikle Türkçenin özne-nesne-eylem yapısının kendi ana dillerindeki cümle dizilişinden farklı olduğunu bu nedenle cümle kurarken kelime sırasını karıştırdıklarını belirtmişlerdir. İkinci sırada yer alan zorluk "Eklerin Kullanımı"dır (7 katılımcı). Katılımcı ifadeleri, eklerin çokluğu, işlev çeşitliliği ve çekim kurallarının karmaşıklığının Türkçe günlük hayatta kullanırken en zorlandıkları alanlardan biri olduğunu ortaya koymaktadır. Bunu "Çokanlamlılık" (5 katılımcı), "Alfabelen Kaynaklı Zorluklar" (2 katılımcı) ve "Türkçede Fazla Kelime Olması" (1 katılımcı) izlemektedir. Bu yaşanan sorunlara ilişkin olarak katılımcıların bazı ifadeleri şu şekildedir:

“

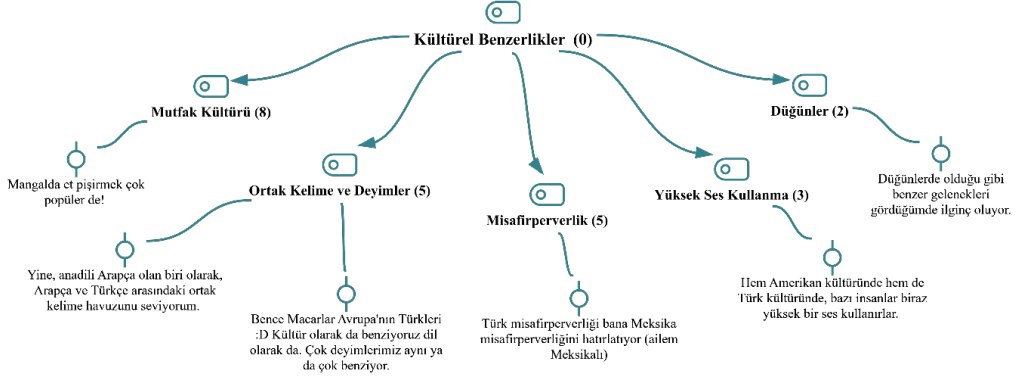
"Cümle yapılarını çok kafa karıştırıcı buluyorum. İngilizce özne-eylem-nesne dili (John elmayı yiyor) ama Türkçe özne-nesne-eylem (John elmayı yiyor). Bunun gibi basit örnekler için anlamak kolay ama uzun cümlelerde bir kelimenin hangi sırayla gittiğini bilmekte zorlanıyorum." (Türkçenin Söz Dizimi – K09)

"Gelemeyeceklermiş Gel ile başlar ve 4 tane son eke sahiptir ve İngilizceye çevrildiğinde, bir kelime yeterli sayıda son ek eklenerek bütün bir cümle haline gelebilir. Son eklerin birlikte nasıl kullanılacağını öğrenmek biraz zordu." (Eklerin Kullanımı – K13)

”

3.4. Kültürel Algı ve Deneyimler

3.4.1. Kültürel Benzerlikler



Şekil 7. Kültürel Benzerlikler

Katılımcıların Türk kültürüyle kendi kültürleri arasında algıladıkları benzerliklerin özellikle günlük yaşam pratikleri ve sosyal etkileşim biçimleri etrafında yoğunlaştığı görülmektedir. En fazla katılımcı tarafından dile getirilen benzerlik alanı “Mutfak Kültürü” olmuştur (8 katılımcı). Katılımcılar, özellikle yemek pişirme gelenekleri, ortak lezzetler ve sofraya verilen önem açısından Türk kültürüyle kendi kültürleri arasında güçlü bir yakınlık hissettiklerini belirtmişlerdir. İkinci sırada “Misafirperverlik” (5 katılımcı) ve “Ortak Kelime ve Deyimler” (5 katılımcı) yer almaktadır. Misafirperverlik, birçok kültürde ortak bir sosyal değer olarak öne çıkmakta; katılımcılar Türklerin sıcak, yardımsever ve davetkâr tavırlarını kendi kültürel gelenekleriyle benzer bulmaktadır. Bunları “Yüksek Ses Kullanımı” (3 katılımcı) ve “Düğünler” (2 katılımcı) izlemiştir.

“

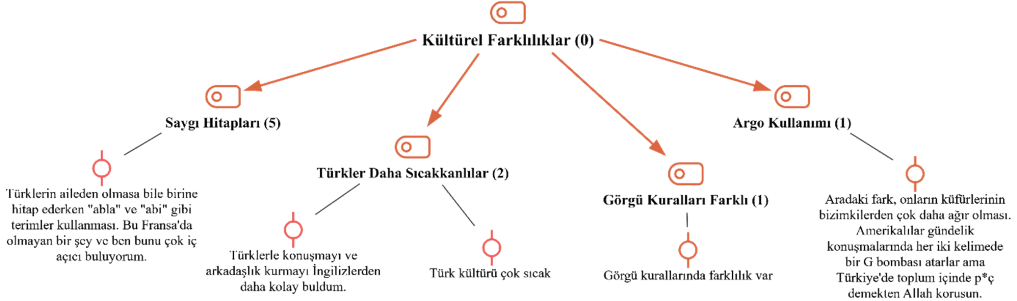
“Hem Amerikan kültüründe hem de Türk kültüründe, bazı insanlar biraz yüksek bir ses kullanırlar.” (Yüksek Ses Kullanımı - K10)

“Bence Macarlar Avrupa'nın Türkleri :D Kültür olarak da benziyoruz dil olarak da. Çok deyimlerimiz aynı ya da çok benziyor.” (Dil Benzerliği - K04)

”

3.4. Kültürel Algı ve Deneyimler

3.4.2. Kültürel Farklılıklar



Şekil 8. Kültürel farklılıklar

Katılımcıların Türk kültürü ile kendi kültürleri arasındaki farklılık algılarının özellikle iletişim biçimleri ve sosyal normlar etrafında yoğunlaştığı görülmektedir. En fazla katılımcı tarafından dile getirilen farklılık alanı "Saygı Hitapları" olmuştur (5 katılımcı). Katılımcılar, Türkçede aile dışındaki kişilere bile "abla", "abi" gibi samimi ama saygılı hitapların kullanılmasının kendi kültürlerinde bulunmadığını ve bu durumu olumlu bir farklılık olarak gördüklerini belirtmiştir. İkinci sırada "Türkler Daha Sıcakkanlılar" (2 katılımcı) teması yer almaktadır. Katılımcılar, Türklerle iletişim kurmanın ve arkadaşlık ilişkisi geliştirmenin Batılı toplumlara kıyasla daha kolay olduğunu vurgulamıştır. Daha az sayıda katılımcı tarafından belirtilen diğer kültürel farklılıklar ise "Görgü Kurallarının Farklı Olması" ve "Argo Kullanımı" (her biri 1 katılımcı) şeklindedir. "Görgü Kurallarının Farklı Olması" teması, sosyal davranış normlarının kültürler arasında değişiklik gösterdiğini yansıtırken, "Argo Kullanımı" Türk toplumunda bazı kelimelerin tabu sayılmasının yabancılar açısından dikkat çekici bulunduğunu göstermektedir.

“

"Aklıma gelen bir fark, eğer sizden büyükse birinin isminden sonra 'abi' ya da 'abla' demek. Erkek arkadaşımın kendisinden sadece birkaç yaş büyük arkadaşlarına abi demesi, asla isimlerini tek başına söylememesi bana çok kafa karıştırıcı geliyor. Türk kültüründe bunun saygılı olmak için olduğunu biliyorum ama bana gereksiz geliyor." (Saygı Hitapları – K16)

”



4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Öncelikle katılımcıların Türkçe öğrenmeye başlama nedenlerinin “yeni bir dil öğrenme isteği”, “eğitim amacı” ve “Türk insanına duyulan sevgi” gibi başlıklar altında çeşitlendiği görülmüştür. Bu durum, yabancı dil öğrenme literatüründe öne çıkan içsel ve dışsal motivasyon kavramlarıyla (Gardner, 1985) uyumludur. Özellikle içsel motivasyonun (kişisel gelişim, kültürel ilgi) öğrenme kararındaki rolü, kültürel merakın etkisini vurgulayan çalışmalarla (Dörnyei, 2001) paraleldir. Öğrenme sürecinde ise “etkili iletişim kurma isteği”nin öne çıkması, dil öğrencilerinin sosyal etkileşim gereksinimlerinin motivasyonu şekillendirdiğini gösteren kuramlarla (Swain, 2000) tutarlıdır. Katılımcıların Türkçeye dair ilk algılarında “zor bir dil” ifadesi belirginleşirken bazıları dili “güzel”, “şiirsel” veya “farklı” olarak tanımlamıştır. Bu sonuç, Türkçenin eklemeli yapısının ve fonetik özelliklerinin dil öğrenenler üzerinde karmaşık bir izlenim bıraktığını gösteren Yağcı’nın (2017) bulgularıyla uyumludur. Ayrıca Krashen’in (1993) vurguladığı gibi dil yalnızca bir iletişim aracı değil, aynı zamanda kültürel bir taşıyıcıdır; bu nedenle öğrencilerin dil algıları kültürel öğelerden de etkilenmektedir. Araştırmanın bir diğer sonucu, öğrencilerin Türkçeyi günlük yaşamda kullanırken hem algısal hem de dilbilimsel düzeyde çeşitli güçlükler yaşadıklarını göstermektedir. Algısal düzlemde özellikle hızlı konuşma, ağız farklılıkları ve sosyal kaygı öne çıkmıştır. Bu sonuç, Vandergrift’in (2007) çalışmasında da belirtildiği üzere, hızlı konuşma, lehçe farklılıkları gibi etmenlerin ikinci dilde dinleme performansını olumsuz etkilediğini gösteren çalışmasıyla uyumludur. Dilbilimsel düzeyde ise eklerin doğru kullanımı, sözdizimi ve kelime türetme biçimleri, en sık raporlanan sorunlar arasında yer almıştır. Türkçenin sondan eklemeli yapısı, ana dili eklemeli olmayan bireyler için önemli bir bilişsel uyum süreci gerektirmektedir. Bu durum, Ellis’in (1997) ikinci dil edinimi kuramında ileri sürdüğü, anadilin yapısal özelliklerinin ikinci dil öğrenimini etkilediği yönündeki görüşü desteklemektedir. Nitekim Aydoğdu (2020) da Türkçenin biçimbilimsel özelliklerinin yabancı öğrencilerde çözümleme zorluklarına yol açabildiğini vurgulamaktadır. Katılımcıların Türk kültürüne yönelik algıları ise hem benzerlikler hem de farklılıklar üzerinden şekillenmiştir. Misafirperverlik, mutfak kültürü ve yüksek sesle konuşma gibi özellikler kültürel yakınlık duygusu yaratmıştır. Buna karşılık “saygı hitapları” gibi sosyal normlar katılımcılar için yeni ve kimi zaman kafa karıştırıcı bulunmuştur. Bu bulgu, kültürlerarası iletişimde edimbilimsel yetinin ve dildeki nezaket normlarının (örn. Brown & Levinson, 1987) aktarılmasının en az dilbilimsel kurallara kadar önemli ve zorlayıcı olabildiğini göstermektedir. Elde edilen sonuçlar, dil eğitimi politikalarının ve uygulama stratejilerinin geliştirilmesinde dikkate alınması gereken veriler sağlamaktadır. Öneri olarak yabancı öğrencilerin doğal iletişim ortamlarında Türkçe pratiği yapabilecekleri “Türkçe Konuşma Kulüpleri” kurulabilir. Ek olarak kültürel farkındalığı ve etkileşimi artırmak amacıyla TÖMER birimleri veya üniversiteler tarafından “Ülke Tanıtım Haftaları” düzenlenebilir.

KAYNAKÇA

- Ateş, A., & Sis, N. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde vurgu. *The Journal of Academic Social Science Studies*, (68), 1–14. <https://doi.org/10.9761/JASSS7607>
- Avcı, Y. (2012). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil-düşünce analizi teorisi. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(3), 1–15.
- Aydoğdu, İ., & Okur, A. (2024). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde cümle piramidi tekniğinin yazma eğitiminde kullanımı. *BEZGEK Yabancılar Türkçe Öğretimi Dergisi*, 3(4), 238-252. <https://www.google.com/search?q=https://doi.org/10.56987/bezgek.1590058>

KAYNAKÇA

- Biernacki, P., & Waldorf, D. (1981). Snowball sampling: Problems and techniques of chain referral sampling. *Sociological Methods & Research*, 10(2), 141–163. <https://doi.org/10.1177/004912418101000205>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer.
- Demir, S., & Alyılmaz, S. (2020). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Suriyeli öğrencilerin dinleme yaşantılarına yönelik bir değerlendirme. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 1306-1321. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2020..565877>
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge University Press.
- Eğilmez, N. İ., & Çelik, H. (Eds.). (2024). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi: Kavram, kuram ve uygulama*. Akademisyen Yayınevi. <https://doi.org/10.37609/akya.3464>
- Ellis, R. (1997). *Second language acquisition*. Oxford University Press.
- Emiroğlu, S. (2014). The difficulties faced by the foreign students learning Turkish language about the characteristics of Turkish grammar and spelling in written expression. *International Journal of Language Academy*, 2(3), 99–119.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitude and motivation*. Edward Arnold.
- Göçen, G. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yöntem. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (18), 23-48. <https://doi.org/10.29000/rumelide.705499>
- Güneş, H. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dinleme eğitimi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 6(3), 198-207.
- Güngör, H., & Özalan, U. (2021). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Finlandiyalı öğrencilerin Türkiye ve Türkçe algısı. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (25), 336-347. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1036554>
- Kramersch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford University Press.
- Kurt, O. (2023). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde etkileşimli dinleme. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 6(1), 4-16.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.
- Mutlu, H. H., & Gümüş, E. (2021). Akademik çalışmalara göre yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaşılan güncel sorunlar. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(25), 829-853. <https://doi.org/10.38155/ksbd.884902>
- Sarıkaya, E. E., Doyumğaç, İ., Akkaya, S., & Kana, F. (2023). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Türk kültürüne ilişkin algıları. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 8(2), 393–420. https://doi.org/10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer_v08i2008
- Swain, M. (2000). The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. In J. P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning* (pp. 97–114). Oxford University Press.
- UNESCO. (2003). *Education in a multilingual world*. UNESCO.
- Vandergrift, L. (2007). Recent developments in second and foreign language listening comprehension research. *Language Teaching*, 40(3), 191-210. <https://doi.org/10.1017/S0261444807004338>
- Yağcı, G. (2017). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri: Belarus örneği. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı - Belleten*, 65(1), 191–199.

XVII.ULUSLARARASI
DÜNYA DİLİ
TÜRKÇE
SEMPOZYUMU

Fatma AÇIK*

Özbek Çocuk Edebiyatı Şiirlerinde Duyarlık Eğitimi

Özet

Edebiyat toplumsal olayları mı belirler? veya Toplumsal olaylar edebiyatı mı belirler? tartışmaları edebiyat ve toplum arasındaki ilişkiyi göstermesi açısından önemlidir. Edebiyat hem bireysel hayatla hem de sosyal hayatla ilgili değerler kazandırma yolunda telkinlerde bulunur, insanları bunlar doğrultusunda eğitir. Hedefi insanlarda, sosyal hayata ve zamana uygun davranış değişikliği sağlamak olan eğitim de insanın düşünme, yorumlama ve üretme özelliklerinden yararlanarak, güzeli, faydalı olanı buldurur. Şiirin sezgisel ve duygusal etki yoluyla öğreticiliği çocukların duygusal ve düşünsel duyarlık kazanmasında işlevi önemlidir. Bu bildiride çocuk edebiyatının söz konusu değerleri kazandırmasındaki rolü Özbekistan sahası özelinde incelenecektir. Çalışmada Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları ve Schwartz Değerler Sınıflaması Tablosu'nda yer alan değerlerden "Vatanseverlik" esas alınarak; Özbek şairlerin eserlerinin içerdikleri millî bilinç sahibi olmak, millî kimliğini tanımak ve ülke varlıklarına sahip çıkmak değerleri açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma nitel araştırma yöntemiyle yapılandırılmış, veriler belgesel tarama modeliyle elde edilmiştir. Araştırma verilerinin çözümlenmesinde betimsel analiz yaklaşımı kullanılmıştır. Vatanseverliğe duyarlık bağlamında incelenen kitaplarda yer alan şiir sayıları; millî, manevî ve kültürel değerleri tanıma ve saygı duyma 27; ülkesi için sorumluluk alma 17; ülke varlıklarını koruma, sevme ve onlara saygı duyma 12; bağımsızlığa önem verme 12 olarak tespit edilmiştir. Azim Suyun'un "Sharq hikmati" ve , Jumaniyoz Jabborov "Tomchining sarguzashti" kitabında öncelik millî, manevî ve kültürel değerler, Oybek'in "Quyosh go'shig'i" kitabında bağımsızlığa önem verme, Jonrid Abdullaxonov "Vatanimni kuylayman" kitabında ülke varlıklarını koruma, sevme ve onlara saygı duyma ile bağımsızlığa önem verme, Erkin Vohidov'un "Mening yulduzim:She'rlar" kitabında ise ülke varlıklarını koruma, sevme ve onlara saygı duyma ve ülkesi için sorumluluk alma alt duyarlık alanları tespit edilmiştir.



ANAHTAR
KELİMELELER

Değerler eğitimi, Özbek edebiyatı, Çocuk şiirleri, Vatanseverlik.

* Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Ankara. fatmaacik1@gazi.edu.tr ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3972-0799>



Sensitivity Education in Uzbek Children's Literature Poems

Abstract

The debates about whether literature determines social events or whether social events determine literature are important for demonstrating the relationship between literature and society. Literature inculcates values related to both individual and social life, educating people accordingly. Education, whose goal is to foster behavioral changes appropriate to social life and time, utilizes human thinking, interpretation, and production to discover beauty and utility. Poetry's instructiveness through intuitive and emotional impact is crucial for children's emotional and intellectual sensitivity. This paper will examine the role of children's literature in fostering these values, specifically in Uzbekistan. Taking "Patriotism," one of the values included in the Turkish Century Education Model Curriculum and the Schwartz Values Classification Table as a basis, the study aims to examine the works of Uzbek poets in terms of the values they embody: cultivating national consciousness, recognizing national identity, and protecting the country's assets. The study employed a qualitative research method, and data were obtained using a documentary survey model. A descriptive analysis approach was used in the analysis of the research data. The number of poems included in the books examined in terms of patriotic sensitivity was determined as follows: 27 for recognizing and respecting national, spiritual, and cultural values; 17 for taking responsibility for one's country; 12 for protecting, loving, and respecting national assets; and 12 for prioritizing independence. In Azim Suyun's "Sharq hikmati" and Jumaniyoz Jabborov's "Tomchining sarguzashti," the priority was given to national, spiritual, and cultural values; in Oybek's "Quyosh go'shig'i," the importance of independence; in Jonrid Abdullaxonov's "Vatanimni kuylayman," the importance of protecting, loving, and respecting national assets and the importance of independence; and in Erkin Vohidov's "Mening yulduzim: She'rlar," the sub-areas of sensitivity were identified: protecting, loving, and respecting national assets and taking responsibility for one's country.



KEYWORDS

Values education, Uzbek literature, Children's poems, Patriotism.



Edebiyatın insan ve toplum yaşamı açısından işlevleri:

Edebiyatla toplum arasındaki ilişkiyi De Bonald "edebiyat toplumun bir ifadesidir" (akt. Wellek- Warren, 1983: 124) şeklinde açıklamaktadır. Wellek- Warren (1983), yazarların, sadece toplumun etkisinde kalmadığını, onların da toplumu etkilediğini belirtmektedir. Edebiyatın hayatı temsil etmesi, araç olarak sosyal bir özellik taşıyan dili kullanması nedeniyle de öğreticilikle de bağı inkâr edilemez.

Edebiyatta öğreticilikten kasıt bilgi, düşünce veya davranışı yönlendirici içerik taşıyan, her türlü edebî teknik ve anlatım özelliklerinden yararlanan özel bir alandır. Amaç, eserde verilen içeriğin okuyucu tarafından hayata geçirilmesinin düşünülmesidir. Eğitimin amacı da insanlarda, sosyal hayata ve zamana uygun davranış değişikliği sağlamaktır. Bu amaç doğrultusunda insanları etkilemek ve dolayısıyla yetiştirmektir. Kavcar (1999), insanla uğraşma bakımından bu iki dalın birbirlerini tamamladığını çünkü her iki bilim dalının konusunun insanın yeryüzündeki serüvenlerini, doğal ve toplumsal çevresiyle ilişkisini, sağlıklı bir yaşam özlemini dile getirmek olduğunu söylemektedir.

Nitelikli bir eğitim sayesinde insan, değerler üretebilecek, ürettiği değerleri sağlıklı ve doğru değerlendirme yöntemleri ile yorumlayabilecek ve algılayabilecek güce sahip olabilir. Eğitimin bireylerin davranışlarını değiştirebilecek öğretiler bütünü kapsadığı düşünüldüğünde ailede başlayan eğitimin, örgün eğitimle devamı sayesinde birey üzerinde ne denli büyük bir güce sahip olduğu bilinmelidir. Edebiyat eğitimi ve öğretiminin değerlerin algılanmasında ve aktarımında katkısı önemlidir. Moran edebiyat ahlakın, dinin veya politikanın yardımcısı mıdır, yoksa bu gibi şeylere karşı hiçbir sorumluluğu olmayan, değeri kendine özgü, bağımsız bir sanat mıdır? sorusunu sorar ve şöyle cevap verir: "Gördük ki, sanatın kendine özgü etkisi, yani estetik yaşantı vardır ve bu yaşantı kendi başına değerlidir. Ama bir de yan etkileri var sanat eserinin. Bunlar, ahlak, din, bilgi, politika alanlarında olumlu ya da olumsuz olabilecek etkilerdir (2000: 270). Kavcar (1999) da edebî açıdan güçlü olan eserlerin insanı derin bir biçimde etkilediğini; güzel bir masal ve öyküyü sonuna kadar dinlemekten hiçbir çocuğun kendini alıkoyamayacağını dolayısıyla bu güçten eğitim için mutlaka yararlanmak gerektiğinin altını çizmektedir. Özetlemek gerekirse bireyin alt yapısına, algılarına ve duygularına göre algılanan eserler, bireyin estetik değerlerinin gelişimine, kullanılan dilin öneminin kavranmasına, bireysel ve toplumsal değerlerin farkına varılmasına imkân sağlar ve bu imkândan çocukların dilsel ve ruhsal gelişimlerinde faydalanmak önemlidir.

Çocuk edebiyatı ve duyarlık eğitimi:

Çocuklara okuma alışkanlığı ve duygusal ve düşünsel duyarlık kazandırmada çocuk kitaplarının işlevi son derece önemlidir. Demiray (1973: 16), çocuk edebiyatını; çocuğun ruhi gelişimini sağlamak, okuduklarını kolayca anlamak ve dili güvenle kullanmasını sağlayarak, ona edebiyat zevkini tattırmak amacını gütmektedir" şeklinde tanımlamaktadır. Çocuk edebiyatının diğer tanımlamalarında da (Alpay, - Anhegger, 1975, Şirin, 1998) bu edebiyatın eğitici nitelikte olması gerektiği gibi bir sonucu çıkarabiliriz. Bu durum eğitimin temel hedefiyle de örtüşmektedir. Çocukların ruhsal ihtiyaçlarını karşılamak, zihinsel ve algısal gelişimini desteklemek, sosyal-duygusal gelişimini göz önünde bulundurmak ve kitap sevgisi kazandırmak bu edebiyatın özellikleridir.

Çocukların ailelerinden, medyadan, akranlardan, oyun gruplarından, bakıcılardan, yerel topluluklardan, öğrendikleri / kazandıkları değerler çocuk kitapları ile desteklenebilir. Aşıcı, değerler eğitiminde çocuk kitapları yararlanılabilecek pedagojik kanallardan biri olduğunu; çocuk kitaplarının “metnin konusu ile öğrencinin yaşantıları arasında ilişkiler kurarak öğrencinin kişisel ve sosyal değerlerini geliştirir” (2006: 248) şeklinde açıklamaktadır.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nde Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi’nde çatı değerler etrafında kümelenen bir değer çerçevesi sunulmuştur. Çatı değerler, diğer bütün değerler ile yoğun kesişim noktaları olan değer yapılarını ifade etmektedir. Modelde saygı, sorumluluk ve adalet; çatı değerler olarak yer almaktadır. Kişisel hayat açısından önemli olan tasarruf, sabır, mahremiyet, mütevazılık, sağlıklı yaşam ve çalışkanlık değerleri insan; sevgi, dostluk, özgürlük, dürüstlük, vatanseverlik, yardımseverlik ve aile bütünlüğü değerleri aile ve sosyal çevre; temizlik, duyarlılık, estetik ve merhamet değerleri ise fiziksel çevre alanlarında yer almaktadır. (<https://tymm.meb.gov.tr/beceriler/erdem-deger-eylem-cercevesi>)

Değerler eğitimi, toplum için nitelikli ve faydalı insanlar yetiştirilmesine yardımcı olan unsurlardandır. Dolayısıyla değerler eğitimi son derece önemlidir. Küreselleşmenin, bilimsel ve teknolojik alandaki gelişmelerin insanları bazı manevi ve insani değerlerden uzaklaştırdığını yani insanları duyarsızlaştırdığını ve tek tipleştirdiğini söylemektedir. Bu tek tipliğin ve duyarsızlığın önüne geçebilmek ve çeşitli değerlere sahip duyarlı bireyler yetiştirebilmek için ailenin yanında eğitim kurumlarının da çaba göstermesi gerekliliği ortaya çıkmıştır. Duyarlık kendiliğinden ve tesadüfi bir şekilde oluşmayan bir yetenek olması sebebiyle çocukların; öncelikle doğa sevgisi, insan sevgisi, yurt sevgisi, bağımsızlık, barış, bilimsellik, çalışkanlık, içtenlik, anlayış, erdem, arkadaşlık, dostluk gibi çeşitli değerleri bilmesi/ öğrenmesi gerekir. Aslan (2013) değerlerin ailede ve okulda bilişsel yolla aktarıldığını ancak bu değerlerin sadece bilişsel düzeyde aktarıldığı takdirde kalıcılığın sağlanamayacağını belirtmektedir. Çünkü duyarlık hem bilişsel hem duyuşsal özellikler içermektedir. Bu nedenle çocuk edebiyatının okuma alışkanlığı kazandırmanın yanında, okurunun kelime hazinesini zenginleştirmek, onu hayata hazırlamak gibi birden fazla işlevi barındırdığı bilinmektedir. Bu işlevlerinin yanı sıra çocuğa “duyarlık kazandırmak” gibi bir işlevi de üstlendiği düşünülmektedir. Duyarlık yeteneğinin kazandırılmasına yönelik planlanan, gerçekleştirilen eğitime “duyarlık eğitimi” denilmektedir. Araştırmacılar, toplumsal düzeni bozan ya da etkileyen sorunlardan kurtulmanın yolunun değerler eğitiminden geçtiği belirtilmektedir (Tilman, 2000; Batmaz ve Erdoğan, 2019). Dolayısıyla değerlerin bireyler tarafından önemsenmesi, benimsenmesi ve yaşamlarına aktarılabilmesi için erken yaşlardan itibaren değerlere yönelik farkındalıkların oluşması ve çocuğa iyi rol model olunması son derece önemlidir. Değer eğitiminde edebiyattan faydalanılabilir. Çünkü çocuk edebiyatının fayda sağlamak ve zevk vermek gibi bir görevi vardır. Çocuğun kitapla kurduğu etkileşim, duyuların ve düşüncelerin bilinçlenmesine de yardımcı olmaktadır. Bu etkileşim süreci, çocuğa ve gence yaşama ve insana ait duyarlık kazandırabilmektedir (Sever, 2013:24). Çalışmalar da (Aslan, 2013, Alemdar ve Süngü (2017), Karakuş Tayşi (2019), Evsen (2019), Demirtaş Özbilen (2021), Aras-Karagöz (2022), Çinpolat (2021), Karagöz, Sezer ve Sarman (2019), Eteoğlu Kıbrıs (2019) ve Baran (2022) çocuk edebiyatı aracılığıyla duyarlık eğitimi verilebileceğini göstermektedir.

Özbek çocuk edebiyatı:

Edebiyat, toplumsal kimliklerin oluşumunda temel işlev gördüğü gibi, ideolojik amaçla da kullanılıp bu de değerlerin kaybına ya da ayrışmasına/çatışmasına sebebiyet verebilir. Sosyalist Cumhuriyet Özbek kültürünü yeniden yoğurmaya giriştiğinde bireyi ve sosyal düşüncüyü kendi kalıpları doğrultusunda şekillendirmenin temel amacı olarak edebiyatı seçmiştir. İnsanların hayatları, alışkanlıkları, düşünce ve konuşma tarzları çok hızlı ve köklü bir şekilde değişmiş, bu da edebiyata yansımıştır.

Özbek çocuk edebiyatı 1930'lu yıllardan itibaren edebiyatın müstakil bir kolu olarak gelişme göstermiştir. Kahhar (2014: 78), Özbek çocuk edebiyatının folklor temelinde şekillendiğini ve edebî türler yönüyle ondan beslendiğini (2016: 257) söylemektedir. Vatan, doğa ve hayvan sevgisi, emek, anne baba sevgisi, yaşlılara hürmet, çalışkanlık, temiz ve disiplinli olma, insanları ve dünyayı sevme şiirlerin genel temalarıdır.

Hamza Hakimzoda Niyoziy, Sadridin Ayniy, Abdulla Avloniy gibi yazar ve şairler çocuklar için de eğitici-ahlakî eserler kaleme almışlardır. Bu sebeple bazı araştırmacılar (Suyumov ve Jumaboyev, 1995: 46, Barakayev, 2009: 4, Matjon ve Qurboniyozov, 2009:9) Özbek çocuk edebiyatını genellikle 20. yüzyılın ilk çeyreğinden başlatır. Bu edebiyat; 1. 1930-1960 Dönemi Özbek Çocuk Edebiyatı 2. 1960-1990 Dönemi Özbek Çocuk Edebiyatı 3. 1990 ve Sonrası Bağımsızlık Devri Özbek Çocuk Edebiyatı şeklinde devirlere ayrılabilir.

1930-1960 Dönemi Özbek Çocuk Edebiyatı Rusya tarafından uygulanan Sovyetleştirme politikasının en yoğun olduğu döneme denk gelir. Bu nedenle şiirlerin teması da kolhoz, tarım, emekçilik, hüner, üretim, kahramanlık, vatanperverlik, seferberlik ve fedakârlık, Sovyet vatani, Moskova, Kremlin, Kızıl Meydan, Kızıl Ordu ve düzenin övgüsü üzerinedir. G'afur G'ulom, Oybek, Hamid Olimjon, Elbek G'ayratiy, Sulton Jo'ra, Zafar Diyor, Adham Rahmat, İlyos Muslim, Mahmuda Oqilova, Shukur Sa'dulla, Quddus Muhammadiy, Tolib Yo'ldosh, Quadrat Hikmat, Hamidulla Yoqubov, Obid Rasul, Jo'ra Rahim, Aziz Abdurazzoq, Po'lat Mo'min, Tursunboy Adashboyev, Safar Barnoyev, Safo Ochil gibi isimlerin çocuk edebiyatının gelişimine katkıda bulunmuştur.

1960-1990 Dönemi Özbek Çocuk Edebiyatı 60'lı yıllardan itibaren lirik şiirler kaleme alınmaya başlanır. Bu yıllarda sevgi, savaş karşıtlığı, birlik, barış ve dostluk Shukur Sa'dulla, G'afur G'ulom, Quddus Muhammadiy, İlyos Muslim'in şiirlerinin ana teması haline gelmiştir. Mirzayev (2005: 55), bu dönemi Özbek halkının uyanma ve millî değerlerine geri dönme süreci olarak tanımlamış; ancak gelişim açısından parlak olmadığını, bu yönüyle durgunluk yılları olduğunu vurgulamıştır. Xolmurod Safarov, Ernazar Ro'zimatov, Yoqub Hocayev, Allabergen Po'latov, Erkin Vohidov, Miraziz A'zam, Habib Rahmat, Tursunboy Adashboyev, Safar Barnoyev, Anvar Obidjon, Rauf Tolipov, Qambar Ota, Abdusaid Ko'chimov, Rustam Nazar, Hamza İmonberdiyev, Do'stjon Matjon, Kavsar Turdiyeva, Umida Abduazimova, Abdurahmon Akbar, Dilshod Rajab, Zuhridin İsomiddinov, Orif To'xtashev gibi isimler de çocuk edebiyatına katkıda bulunmuştur. 70'lerden 80'li yılların ilk yarısı fikir özgürlüğünün olmadığı, propaganda şiirlerinin devam ettiği ya da şairlerin, düşüncelerini mecazlarla, metaforlarla ifade edildiği dönemdir (Barakayev, 2009: 13).

1990 ve Sonrası Bağımsızlık Dönemi Özbek Çocuk Edebiyatı temsilcileri arasında Xudoyberdi Komilov, Sodiqjon İnoyatov, Ma'mur Qahhor, Ne'mat Dushayev, Yusuf Miryusufzoda, Ravshan İsoqov, Vali Ahmadjon, Qo'zi İsmoil, Dilmurod Jabbor, Erpo'lat Baxt gibi isimler sıralanabilir. Hem içerik hem de tür, dil, üslup açısından değişimlerin olduğu bu dönemde bağımsızlık, millî kimlik bilinci, yeni geleceğin inşası, vatan ve bayrak gibi konular işlenmiştir. Ana dili bilincine sahip olmak, vatan toprağını korumak, üreterek topluma katkı sağlamak, aile kurumuna sahip çıkmak, bayrak, özgürlük, misafirperverlik, akıl ve bilimin önderliğinde aydınlık bir gelecek yaratmak, millî ve manevî değerleri yüceltmek, tabiat sevgisi gibi konular bu dönem şairlerinin dilinde sıkça işlenmiştir.

Özbekistan'da Tong Yulduzi (Tan Yıldızı), Bolalar Dunyosi (Çocukların Dünyası), Bolalar Adabiyoti (Çocuk Edebiyatı), G'uncha (Gonca), Jajji Akademik (Minik Akademisyen), Gulxan (Ateş), Bola va Zamon (Çocuk ve Zaman), Bilimdon (Bilge) gibi çok sayıda gazete ve dergi yayımlanmaktadır. Bu yayınlarda çocuklara yönelik çeşitli türden edebiyat ve folklor ürünlerine, çeviri eserlere, Özbek tarihindeki büyük simaların ve günümüz sanatkârlarının öz geçmişlerine yer verilmektedir. Çocukların kaleme aldığı şiirler ve çizdiği resimler yayımlanarak sanattaki yaratıcılığı teşvik edilmektedir.

Araştırmanın Amacı: Bu çalışmada, Özbek edebiyatında çocuklara yönelik hazırlanmış şiir kitaplarında, vatanseverlik konusuna ne düzeyde yer verildiğinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırmada, nitel araştırma yöntemi tercih edilmiş olup, seçilen kitaplar içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Desen olarak durum çalışması benimsenmiştir. Veriler Doküman incelemesiyle elde edilmiş, içerik analiziyle çözümlenmiştir. Çalışmada duyarlık kategorilerinden hareketle araştırmacı tarafından özgün bir kategori formu oluşturulmuştur. "Vatanseverlik" ana kategori olarak kabul edilmiş; alt kategoriler ise; millî, manevî ve kültürel değerler, ülke varlıklarını koruma, sevmek ve onlara saygı duyma, bağımsızlığa önem verme, ülkesi için sorumluluk alma olarak belirlenmiştir. Bu alt kategoriler aşağıdaki gibi tanımlanmıştır.

Millî, manevî, insanî, kültürel değerleri ve ülke varlıklarını korumayı, sevmeyi ve onlara saygı duymayı; bağımsızlığa önem vermeyi, ülkesi için sorumluluk almayı kapsar.

Millî, manevî ve kültürel değerler: Bayrağa saygı göstermek, millî marşı bilmek, diline sahip çıkmak ve en iyi şekilde öğrenmek, kültürel değerlerini tanımak, sevmek ve onlara saygı duymak.

Ülke varlıklarını koruma, sevmek ve onlara saygı duyma: Ülkesinin göl, dağ, canlı türleri, endemik bitki örtüsü gibi doğal güzelliklerini bilir ve korur, millî ve manevî değerlerin gelecek nesillere aktarılmasında sorumluluk üstlenir; ülkesinin ekonomik değerlerini bilir ve korur; koruma alanları, müzeler, el işleri, yemekler gibi somut ve ninniler, türküler, bilmece, destanlar gibi somut olmayan kültürel mirasını tanıyarak bunların gelecek nesillere aktarılması için çabalamak.



Bağımsızlığa önem verme: Yerli ve millî ürünleri kullanmayı tercih etmek; ülkesinin kalkınmasını ve gelişmesini desteklemek, ülke kaynaklarını sürdürülebilir bir şekilde kullanmanın gerekliliğini fark etmek.

Ülkesi için sorumluluk alma: Sorumluluk üstlenmek, ülke varlıklarını korumak. (<https://tymm.meb.gov.tr/beceriler/erdem-deger-eylem-cercevesi>)

İncelenen dokümanlar: Çalışma grubunu oluşturan kitaplar amaçlı örnekleme türlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir.

Çalışmada kullanılan kitapların seçiminde ölçüt olarak kullanılan ilkeler şunlardır:

- ⊗ Kurgusal nitelikli çocuk edebiyatı ürünleri olmaları,
- ⊗ Biçim ve içerik yönünden çocuk okura seslenebilmeleri,
- ⊗ Yayın yılı önemsenerek güncel olmaları.

Çalışmanın ilk aşamasında G'afur G'ulom nomidagi Adabiyot va san'at nashriyoti tarafından Maktab Kutubxonasi ana başlığı altında yayımlanmış 5 adet çocuk şiir kitabı taranmıştır. Bu kitaplar Tablo 1'de gösterilmiştir.

Kitap Adı	Yazar adı	Sayfa sayısı	Şiir sayısı
Mening yulduzim:She'rlar (K1)	Erkin Vohidov	40	33
Tomchining sarguzashti (K2)	Jumaniyoz Jabborov	47	32
Vatanimni kuylayman (K3)	Jonrid Abdullaxonov	31	16
Quyosh qo'shig'i (K4)	Oybek	47	48
Sharq hikmati (K5)	Azim Suyun	47	34

Tablo 1. Araştırmada kullanılan kitaplar ve özellikleri

Çalışmanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla araştırmanın veri kaynağını oluşturan her bir kitap araştırmacı tarafından birkaç kez okunmuştur. Okuma işleminden sonra veriler ayrıntılı biçimde formlara işlenmiştir. Değer ifadeleriyle ilgili en doğru yargılara ulaşabilmek için alıntılar ve bağlamla ilgili bölümler yeniden okunmuştur. Veri kaybı yaşanmaması için de sayfa numaralarının doğruluğu kontrol edilmiştir. Kitaplardaki bölümler ayrıntılı biçimde okunduktan sonra veriler işlenmiştir.

Veriler sınıflandırılırken değer gruplarının altında kodlanan cümlelerden doğrudan alıntı için değeri net olarak vurgulayan anlatımlar belirlenmiştir. Bu aşamada düzenlenmiş verilerden doğrudan alıntılar yapılarak veriler desteklenmiştir. Bu bölüm yazıldıktan sonra araştırmacının inandırıcılığını sağlamak için bir dizi önlem alınmıştır. Kitabın çözümlenmesi aşamasında araştırmacının varsayımlarından doğabilecek yanılgıları en aza indirmek, vatansızlık değeri ile ilgili içerikleri net olarak belirlemek ve hatalı değerlendirmelere düşmemek amacıyla, çözümlenmiş veriler ile ilgili 1 Türkçe eğitimi uzmanından teyit alınmıştır. Zaman ve dikkat faktörü göz önünde tutularak değerle ilgili anlatımlar sık sık gözden geçirilerek doğru biçimde kodlanmaya, araştırma sorusu çerçevesinde çözümlenmeye çalışılmıştır. Araştırmacı ve bir alan uzmanı veri setinin bir bölümü üzerinde çeşitli zamanlarda kodlamalar yapmıştır.

Kodlama sonucunda araştırmacılar arasındaki görüş birliği %89 olarak hesaplanmıştır. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için kodlayıcılar arasında en az %70'lik bir görüş birliği gereklidir (Yıldırım ve Şimşek 2005: 233). Araştırma verilerinin analizinde frekans ve yüzde kullanılmış ve elde edilen değerler çizelgede sunulmuştur.

Çalışma materyalleri olan romanlar duyarlık kategori formu doğrultusunda basılı olarak okunmuş, düzenlenmiş ve sayısallaştırılmıştır. Bir şiirde birden fazla aynı duyarlığa yer verilmiş olduğu durumlarda da 1 olarak işaretlenmiştir.

Özbek çocuk edebiyatı şiirlerinde vatanseverliğe duyarlık eğitime ait bulgular:

Şiirin sezgisel ve duygusal etki yoluyla öğreticiliği vardır. Bu etki insanın içinde bulunduğu psikolojik hazır bulunuşluğa göre değişir. Genç yaşta duygular veya gelişen melekeler, duygusal araçlar ve alıcılar sayesinde etkili ve öğretici olurlar. Burada önemli olan edebi niteliğe haiz şiirler yoluyla çocuğa hangi değerlerin aktarıldığıdır.

Kategoriler	Sayfa sayıları	f	%
Millî, manevî ve kültürel değerler	3-4.s., 12.s., 20-21.s., 23-25.s.	4	10,00
Ülke varlıklarını koruma, sevme ve onlara saygı duyma	10.s., 11.s.	2	5,00
Bağımsızlığa önem verme	-	-	-
Ülkesi için sorumluluk alma	6.s.,7-8.s., 21-22.s.	3	7,50
Toplam		9	22,50

Tablo 2. Mening yulduzim:She'rlar adlı kitapta vatanseverlik duyarlığına ilişkin bulgular

Mening Yulduzim: She'rlar adlı kitapta vatanseverlik duyarlığına 9 defa yer verilmiştir. Bu kitapta millî, manevî ve kültürel değerler ile ülkesi için sorumluluk almaya duyarlık ön plandadır.

Kitaptan doğrudan alıntılar:

Fuzuliy yondi:	Fuzuli, yandı:
— Ozar —	-Azer
Tili guldek so'lmaydi.	Bir çiçek gibi asla solmayan bir dil,
Barcha dedi barobar:	Herkes aynı şeyi söyledi:
"Ona tilim o'lmaydi".	"Ana dilim asla ölmez."
Kamalakdek rango-rang	Gökkuşağı kadar renkli
Bo'lsin deb san'at, tillar,	Sanat ve diller var olsun diye,
Asrlarcha qildik jang,	Yüzyıllardır savaştık,
Armon qildik ming yillar.	Binlerce yıldır hayal kurduk.
Beqadr bo'lsa nahot Tillardagi tarovat!	Dillerin tazeliği ne kadar da kıymetlidir!

(Ona tilim o'lmaydi, s.4)

Keşke dillerin tazeliği paha biçilemez olsaydı Vahidov, okuyucularına yazarları, şairleri ve onları okuyanlar olduğu müddetçe ana dilin ölmeyeceğini anlatmaya çalıştığı bu şiirle millî değerlerin başında gelen dile vurgu yapmaktadır.

<i>Baribir, u paxta terar,</i>	Neyse, pamuk topluyor,
<i>Chunki bilar, bu kerak.</i>	Çünkü bunun gerekli olduğunu biliyor.
<i>Terar har kun bir do'ppimas,</i>	Her gün topluyor, bir avuç
<i>Bir kuchoqmas, o'n etak.</i>	Bir kucak değil, on etek.
<i>Lolaxonni gazetaga</i>	Lale'yi gazete
<i>Yozmasa ham bo'ladi.</i>	Yazmasa da olur
<i>U chevar qiz, u shirin qiz,</i>	O iyi bir kız, tatlı bir kız
<i>Buni hamma biladi.</i>	Herkes bunu biliyor

(*Chevar qiz, s. 22*)

Şair, "Chevar qiz" şiirinde ise büyük küçük demeden vatan için herkesin çalışması gerektiğini ve çalışan kişilerin bugün takdir edilmese de bir gün verilen emeğin semeresini göreceklarını dile getirmektedir.

Kategoriler	Sayfa sayıları	f	%
Millî, manevî ve kültürel değerler	5.s., 9.s., 11.s., 12.s., 13.s., 21. s., 38.s.	7	14,89
Ülke varlıklarını koruma, sevme ve onlara saygı duyma	3.s., 33.s.	2	4,26
Bağımsızlığa önem verme	-	-	-
Ülkesi için sorumluluk alma	5.s.	1	2,13
Toplam		10	21,28

Tablo 3. *Tomchining sarguzashti* adlı kitapta vatanseverlik duyarlığına ilişkin bulgular

"Tomchining sarguzashti" adlı kitapta vatanseverlik duyarlığına 10 defa yer verilmiştir. Bu kitapta millî, manevî ve kültürel değerlere duyarlık ön plandadır.

Jumaniyoz Jabborov, Özbekler için çok önemli olan Navruz Bayramını "Navro'zi olam" şiirinde şu mısralarla tasvir eder:

<i>Parlar Kamalak</i>	Parlar gökkuşağı
<i>O'ynar kapalak,</i>	Oynar kelebek,
<i>Qaynar sumalak-</i>	Kaynar sümelek
<i>Navro'zi olam,</i>	<i>Nevruz günü,</i>
<i>Navro'zi olam!</i>	<i>Nevruz günü!</i>

(*Navro'zi olam, s. 11*)

Şair, tarihi şahsiyetleri de küçük okuyucularına hatırlatır:

<i>Tarixlar tilga kirar</i>	Tarihler dile geliyor
<i>Yoyib ming yillar taxin,</i>	Binlerce yıla yayılmış
<i>Navoiy va Pushkinlar</i>	Nevai ve Puşkinler
<i>Olamni etur talqin.</i>	Dünyayı eder tahlil
<i>Senga bo'lur ustoz</i>	Sana olur ustad
<i>Ulug'bek, ibn Sino</i>	Uluğ Bey, İbn-i Sina
<i>Intilishda bo'l mumtoz,</i>	Eşsize yönel
<i>Qalbingga to'lur ziyo.</i>	Kalbine dolar nur.

(Kitob, s. 14)

Kategoriler	Sayfa sayıları	f	%
Millî, manevî ve kültürel değerler	12.s.	1	3,23
Ülke varlıklarını koruma, sevme ve onlara saygı duyma	4.s., 8.s.	2	6,45
Bağımsızlığa önem verme	4.s., 5.s.	2	6,45
Ülkesi için sorumluluk alma	7.s., 8.s.	2	6,45
Toplam		7	22,58

Tablo 4. Vatanimni kuylayman adlı kitapta vatanseverlik duyarlığına ilişkin bulgular

"Vatanimni kuylayman" adlı kitapta vatanseverlik duyarlığına 7 defa yer verilmiştir. Bu kitapta ülke varlıklarını koruma, sevme ve onlara saygı duyma, ülkesi için sorumluluk alma ile bağımsızlığa duyarlık ön plandadır.

Kitaptan doğrudan alıntılar:

<i>-Ey, bayroqdor, bayroqni-</i>	- Ey bayraktar, bayrağını
<i>Ko'tar yana balandroq!</i>	Daha yükseğe kaldır!
<i>Shahdam- shahdam qadam bos,</i>	İleri adım, ileri adım
<i>Olg'a boshla, ey, o'rtoq!</i>	Devam et, ey, dostum!

(Bayram quvonchi, s. 8)

Abdullaxonov bu şiirinde bayram ve bayrak timsalinde millî, manevî değerlerimizin gençler üzerinde yarattığı coşkuyu dile getirirken; "Nargizaning buvisiga aytganlari" adlı şiirinde de aile büyüklerinin değerini işlemiştir:

<i>Sizni Vatan ardoqlar,</i>	Vatan seni onurlandırıyor,
<i>Eng baxtiyor buvisiz.</i>	Sen en bahtiyar ninesin
<i>Har bir uyda nur bo'lib,</i>	Her evde bir nурсun,
<i>Buvi, porlab yonasiz.</i>	Nene, ışıl ışıl parlayasın.

(Nargizaning buvisiga aytganlari, s. 13)

Kategoriler	Sayfa sayıları	f	%
Millî, manevî ve kültürel değerler	-	-	-
Ülke varlıklarını koruma, sevme ve onlara saygı duyma	3.s.,4.s.	2	4,26
Bağımsızlığa önem verme	5.s., 5.s.,6.s., 6.s, 31-32. s.,	5	10,64
Ülkesi için sorumluluk alma	31. s.	1	2,13
Toplam		8	17,02

Tablo 5. *Quyosh go'shig'i* adlı kitapta vatanseverlik duyarlığına ilişkin bulgular

"Quyosh go'shig'i" adlı kitapta vatanseverlik duyarlığına 8 defa yer verilmiştir. Bu kitapta bağımsızlığa önem vermeye duyarlık ön plandadır.

Kitaptan doğrudan alıntılar:

<i>Erk va inson singari yashash</i>	Bağımsız ve insan gibi yaşamak
<i>Bizda bo'lmish qonun mazmuni.</i>	Bizde kanun olmuş

(*Quyosh go'shig'i*, s.32)

Burada bağımsızlığın Özbekler için olmazsa olmazı olduğunun altı çizilirken aynı şiirde bunun için ekonomik güç gerekliliğinin farkındalığıyla Oybek, herkesin sorumluluk alması gerektiği şu mısralarla belirtir:

<i>Jasoratga solinmas soya,</i>	Cesaretin önüne gölge dikilmez,
<i>Fikr yorqin va qo'llar pishiq,</i>	Parlak bir zihin ve güçlü eller,
<i>Naslimizga qo'rquv begona!</i>	Korku bizim neslimize yabancı!
<i>Vatan ishq, burch hissi tiniq...</i>	Vatan aşkı, net bir görev duygusu...
<i>Zavodlarda yigitlar- ilg'or.</i>	Fabrikalardaki gençler ilerler.
<i>Po'lat quyib, hayot quradi.</i>	Çelik döker ve hayat kurarlar.
<i>Fabrikada qizlar – ijodkor,</i>	Fabrikalardaki kızlar yaratıcıdır
<i>Ozod mehnat zavqin suradi.</i>	Hür emek neşe getirir.

(*Quyosh go'shig'i*, s.33)

Kategoriler	Sayfa sayıları	f	%
Millî, manevî ve kültürel değerler	4.s., 5-6.s., 7.s., 7.s., 7-8.s., 11.s., 12-14.s., 14-16.s., 16-17.s., 17-19.s., 32-33.s., 33-34.s., 36-40.s., 45-46.s.	14	29,79
Ülke varlıklarını koruma, sevme ve onlara saygı duyma	3-4.s., 9-10.s., 11.s., 10-11.s., 19-20.s., 20-22.s., 34-36.s.	7	14,89
Bağımsızlığa önem verme	3.s., 3-4.s., 4.s., 5-6.s., 8.s., 10.-11.s., 12-14.s., 34-36.s.	8	17,02
Ülkesi için sorumluluk alma	9.s., 12-14.s., 14-16.s., 34.s.	4	8,51
Toplam		33	70,21

Tablo 6. *Sharq hikmati* adlı kitapta vatanseverlik duyarlığına ilişkin bulgular

“Sharq hikmati” adlı kitapta vatanseverlik duyarlığına 33 defa yer verilmiştir. Bu kitapta millî, manevî ve kültürel değerlere duyarlık ön plandadır.

Kitaptan doğrudan alıntılar:

“Turkiylar bir maydon: Turon- Turkistan,- O‘zbek, O‘zbekiston!	Türkler- bir, coğrafya: Turan Türkistan Özbek: Özbekistan!
---	---

(*O‘zbek, O‘zbekiston, s. 5*)

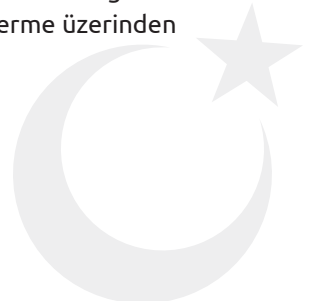
<i>O‘zbekning do‘ppisi boshida anvor, Belbog‘i vat o‘ni misoli do‘st- yor. Siyimi zarin olsang olginu ammo, Tegma Do‘ppi Belbog To‘niga Zinhor!!!</i>	Özbek takkesi aşkın simgesidir, Kuşak vatan gibi dostluğun simgesidir Altın bulabilirsen al, ama, Dokunma Doppi, Kuşak’ Şalvarına Sakin!
---	---

(*O‘zbekning Do‘ppisi, s. 7*)

- <i>O‘zbekistonsiz, ayting, Qanday nafas olgaysiz!”</i>	Özbekistansız, söyleyin Nasıl nefes alabilirsiniz!
--	---

(*Xorijga ketip qolgan O‘zbeklarga savolim, s. 11*)

Yukarıdaki üç farklı şiirden yapılan alıntıda Azim Suyun millî, manevî ve kültürel değerler üzerinde vatanseverliği işlerken, aşağıdaki mısralarda bağımsızlığa önem verme üzerinden vatanseverlik duyarlığına yer vermiştir.



...

<i>Mustaqillik- Olloh ne'mati,</i>	Bağımsızlık – Allah'ın nimeti,
<i>Yasha, yuksal, O'zbek Davlati!"</i>	Var ol, yüksel Özbek Devleti!

(O'zbek Davlati, s. 1)

Kitapların kodu ve şiirin adı	Duyarlı kılacağı tema: Vatanseverliğe duyarlık
K1 (Men jilg'aman)	Ülkesi için sorumluluk alma
K1 (Ona tilim)	Millî, manevî ve kültürel değerler
K1 (Chanoqlarga qo'ngan yulduzlar)	Ülkesi için sorumluluk alma
K1 (Ona tuproq)	Ülkesi için sorumluluk alma
K1 (Xorazm qovuni)	Ülke varlıklarını koruma, sevme ve onlara saygı duyma
K1 (Otam yolidan)	Millî, manevî ve kültürel değerler
K1 (Nutq haqida)	Millî, manevî ve kültürel değerler
K1 (Chevar qiz)	Ülkesi için sorumluluk alma
K1 (Sharq ertagi)	Millî, manevî ve kültürel değerler
K2 (Sizniki)	Ülkesi için sorumluluk alma
K2 (Zarralari zar vatan)	Ülke varlıklarını koruma, sevme ve onlara saygı duyma
K2 (Bizning onalar)	Millî, manevî ve kültürel değerler
K2 (Bizning oila)	Millî, manevî ve kültürel değerler
K2 (Navro'zi olam)	Millî, manevî ve kültürel değerler
K2 (Navro'zda yashnar bog'larim)	Millî, manevî ve kültürel değerler
K2 (Kitob)	Millî, manevî ve kültürel değerler
K2 (Iftixor)	Millî, manevî ve kültürel değerler
K2 (Dono bobo va bolalar)	Millî, manevî ve kültürel değerler
K2 (Hosil to'yi -bayrami)	Ülke varlıklarını koruma, sevme ve onlara saygı duyma
K2 (Hosil to'yi -bayrami)	Millî, manevî ve kültürel değerler
K3 (Vatanimni kuylayman)	Bağımsızlığa önem verme; Ülke varlıklarını koruma, sevme ve onlara saygı duyma
K3 (Tinchlik qanchalik aziz)	Bağımsızlığa önem verme
K3 (Yana bog'im haqida)	Ülkesi için sorumluluk alma
K3 (Bayram quvanchi)	Ülkesi için sorumluluk alma; Ülke varlıklarını koruma, sevme ve onlara saygı duyma
K3 (Nargizaning Buvisiga aytganlari)	Millî, manevî ve kültürel değerler
K4 (Qishlog'imni eslarkan)	Ülke varlıklarını koruma, sevme ve onlara saygı duyma
K4 (Chirchiq bo'ylarida)	Ülke varlıklarını koruma, sevme ve onlara saygı duyma
K4 (Ovchiga)	Bağımsızlığa önem verme
K4 (Erkin qush)	Bağımsızlığa önem verme
K4 (Qushlar, qochingiz!)	Bağımsızlığa önem verme
K4 (Bog'bon qizi)	Bağımsızlığa önem verme
K4 (Quyosh qo'shig'i)	Bağımsızlığa önem verme; Ülkesi için sorumluluk alma

K5 (O'zbek davlati)	Bağımsızlığa önem verme
K5 (Millat bayrog'i)	Bağımsızlığa önem verme; Ülke varlıklarını koruma, sevmeye ve onlara saygı duyma
K5 (Olloh qalbimizda)	Millî, manevî ve kültürel değerler; Bağımsızlığa önem verme
K5 (O'zbek, O'zbekiston)	Millî, manevî ve kültürel değerler; Bağımsızlığa önem verme
K5 (O'zbekning do'ppisi)	Millî, manevî ve kültürel değerler
K5 (Tandir boshida)	Millî, manevî ve kültürel değerler
K5 (O'zbekim)	Millî, manevî ve kültürel değerler
K5 (Tutqun)	Bağımsızlığa önem verme
K5 (Bahodirning qilichi...)	Ülkesi için sorumluluk alma
K5 (Buxorada)	Ülke varlıklarını koruma, sevmeye ve onlara saygı duyma
K5 (Xorijga ketib qolgan O'zbeklarga savolim)	Ülke varlıklarını koruma, sevmeye ve onlara saygı duyma;
K5 (Sharq hikmati)	Bağımsızlığa önem verme
K5 (Jaloliddin Manguberdi)	Millî, manevî ve kültürel değerler; Ülke varlıklarını koruma, sevmeye ve onlara saygı duyma
K5 (Kul Tegin)	Millî, manevî ve kültürel değerler; Bağımsızlığa önem verme; Ülkesi için sorumluluk alma
K5 (Enasoy)	Ülkesi için sorumluluk alma; Millî, manevî ve kültürel değerler
K5 (Adashish)	Millî, manevî ve kültürel değerler
K5 (Alqorlar)	Millî, manevî ve kültürel değerler
K5 (Nurota Chashmasi, Urgutchashmasi...)	Ülke varlıklarını koruma, sevmeye ve onlara saygı duyma
K5 (Kurash)	Ülke varlıklarını koruma, sevmeye ve onlara saygı duyma
K5 (Onalar)	Millî, manevî ve kültürel değerler
K5 (Amir Temur armoni)	Millî, manevî ve kültürel değerler
K5 (Bir mo'ysafid hikoyasi)	Ülkesi için sorumluluk alma
K5 (Asrlar hikoyati)	Ülke varlıklarını koruma, sevmeye ve onlara saygı duyma;
K5 (Teshiktosh afsonasi va yo andisha xususida bir haqiqat)	Bağımsızlığa önem verme
	Millî, manevî ve kültürel değerler
	Millî, manevî ve kültürel değerler
Toplam	67

Tablo 7. İncelenen kitaplarda çocukları vatanseverliğe duyarlı kılacak şiirler



Tablo 7 incelendiğinde; “Vatanimni kuylayman” adlı kitapta 5 şiirde (f 7), “Quyosh go’shig’i adlı kitapta 7 şiirde (f 8), “Mening yulduzim: She’rlar” adlı kitapta 9 şiirde (f 9), “Tomchining sarguzashti” adlı kitapta 10 şiirde (f 10) ve “Sharq hikmati” adlı kitapta 24 şiirde (f 67) vatanseverlik konusunda duyarlı kılmaktadır.

Şiir sayısı açısından Quyosh qo’shig’i (48şiir) adlı kitapta iken vatanseverliğe duyarlılık kazandırma bağlamında Sharq hikmati (34 şiir) adlı kitabın ilk sırada yer aldığı görülmektedir.

Azim Suyun, Vohidov ve Jabborov kitaplarında çocuklara milli, manevi ve kültürel değerleri tanıtırken, Abdullaxonov çocuklara ülkesi için sorumluluk alma ve ülke varlıklarını korumayı, sevmeyi ve onlara saygı duyulması gerektiğini aktarmaktadır. Oybek ise bağımsızlık duygusunu öne çıkarmıştır.

Vatanseverliğe duyarlılıkta millî, manevî ve kültürel değerlerin (f26) ilk sırada yer alırken; ülke varlıklarını koruma, sevmeye ve onlara saygı duyma (f 15) ile bağımsızlığa önem verme (f 15) ikinci sırada ve ülkesi için sorumluluk alma (f 11) üçüncü sırada yer almaktadır.

Tartışma ve Sonuç

Paul, “şiirin, çocuğu olgunlaştıran ve geliştiren bir tür” (Sloan, 48) olduğuna dikkat çeker. Çocuğun estetik ve güzellik terbiyesi için şiir eğitimi şarttır. Çocuklar için yazılmış başarılı şiirler, çocuğun dünyasını zenginleştirebilmekte, onun güzellik anlayışını ve edebi zevklerini geliştirebilmektedir. Oğuzkan (2000) da çocukların şiire muhtaç olduğunu ve bu ihtiyacın onların ilgisini çekecek eserlerle sağlanacağını söyler. Çocuklar için seçilecek parçaların, hayattan zevk almak, duygusal yaşantılarını zenginleştirmek, görüş ufuklarını genişletmek bakımından değerli ve etkili olmaları gerektiğini belirtmiştir. Şiir; çocuğun düşünme becerilerinin gelişimine, temel dil gelişimine ve duyuşsal gelişimine katkı sağlamaktadır. Kıbrıs (2000) şiirlerin çocukların edebî temellerini oluşturmak adına oldukça önemli olduğunu ve ninni, tekerleme, bilmece, masal gibi türlerle çocukluk çağlarında tanıştığını dolayısıyla bu türlerin içerisinde geçen tekerlemeler, birbirini andıran sözcüklerin onlarda ilgi uyandırdığını dile getirmektedir. Bunlar çocuktaki dilsel gelişim açısından oldukça önemlidir. Çocuklar okul çağında ruhsal ve zihinsel gelişmelerine uygun olarak lirik ve öğretici şiirlerden (didaktik) de hoşlanmaya başlarlar (Oğuzkan, 2000). Çocuklar için seçilecek şiirlerin hayattan zevk alma, duygusal yaşantıyı zenginleştirme, görüş ufukunu genişletmede ve belli estetik değerlerin aktarılmasında etkili olduğu unutulmamalıdır. Aynı zamanda çocuğa millî bir terbiye verilmesinde şiirler etkin bir şekilde kullanılabilir.

Çocuk edebiyatına ait eserler bir yandan dil becerilerinin geliştirilmesinde öte yandan millî ve evrensel değerlere yönelik bilinç ve duyarlık kazandırılmasında faydalanılabilecek kaynakların başında yer alabilir. Millî değerler; millet, kahramanlık, millî marş, devlet, vatan, dil, ordu, bayrak gibi ulusal simgelerden oluşur (Demircioğlu ve Tokdemir, 2008). Millî değerler bir milletin ırkından, vatanından, dininden, tarihinden, kültüründen, örf ve adetlerinden kaynaklanan ve nesilden nesile aktarılan millî ve manevî duygu, düşünce ve inançlardır (Özkartal, 2009, s. 64). Bozok (2010, s. 32) millî değerleri bir milletin kendi içinde tarih boyunca geliştirdiği, kültürünün temellerini oluşturan, toplumca içerisinde doğruluğu ve gerekliliği kabul görmüş, milletin menfaatine olan her türlü kural ve inançların tamamı olarak tanımlamaktadır. Bu bağlamda millî değerler üzerine “cumhuriyet, vatan, ordu, devlet, millet ve millî marş, millî anıtlar, millî bayramlar ve bayrak (Evin ve Kafadar, 2004); “gelecek ve görenekler, ordu, vatan, dil, millet, devlet, millî marş ve bayrak” (Demircioğlu ve Tokdemir, 2008); “aile birliğine önem verme, bayrağa, İstiklal Marşına saygılı olma, bağımsızlık, misafirperverlik, özgürlük, vatanseverlik ve yardımseverlik” (Yiğittir ve Öcal, 2011); “aile, kültür, din, dil, bayrak, millî marş ve vatan” (Savaşkan ve Arslan, 2015) gibi kavramları değerlendirmişler ve bu değerleri öğrencilerin içselleştirmesinde ders içinde/dışında etkinliklerle kazandırılması hususunu vurgulamışlardır.

Milletler birlik ve beraberliğinin devamlılığı ve güçlenmesi için bireyleri bunlara yönelik duyarlık kazandırarak yetiştirmelidir. Bu araştırmada da vatanseverliğe yönelik duyarlık kazandırabilecek Özbek çocuk edebiyatı metinleri incelenmiştir. Azim Suyun’un kitabının iç kapağında “insan hayatının çeşitli muammalar, karmaşıklıklar ve bilgeliklerle dolu olduğu ve yaşayanların bunu anlamaya ve kavramaya çalıştıklarını ancak insan ömrünün buna yeterli gelmediğinden dem vurularak bu kitabın okuyucuya bu duyguları hissettireceği yazılmıştır. Abdullaxonov’un kitap iç kapağında çocuklar için şiir yazmanın ekmek gibi kutsal, aziz ve değerli olduğu, bu nedenle söz konusu kitabın kaleme alındığı; Jabbarov’un kitap iç kapağında ise kitabın çocuklara vatanları ile gurur duymayı, millete sadık kalma noktasında yardımcı olacağı ibarelerine yer verilmiştir.

İnceleme de vatanseverliğe duyarlık bağlamında bu kitaplarda millî, manevî ve kültürel değerleri tanıma ve saygı duyma, ülke varlıklarını koruma, sevme ve onlara saygı duyma, bağımsızlığa önem verme duyarlığının ön planda olduğu tespit edilmiştir. Ülkesi için sorumluluk alma duyarlığın son sırada olması okuyucu kitesinin çocuklar olması ile açıklanabilir. Ayrıca söz konusu şiir kitaplarının didaktik bir üslup taşımadıkları, estetik değer açısından son derece başarılı oldukları görülmüştür. Muhteva açısından da zengin oldukları söylenebilir.

Çocukların okuyacağı şiirler seçilirken, onların yaşları, sınıf düzeyleri, ilgi ve yönelimleri, cinsiyetleri bütün olarak değerlendirildikten sonra onlara duyarlık eğitimi verecek şiirlerden faydalanabilir, bu eserleri ezberletme ve canlandırması üzerinden yarışmalar düzenlenebilirler. Duyarlık eğitimi kapsamında okul panolarında bu şiirlere ve şairlerine yer verebilirler.



KAYNAKÇA

- Alpay, M., Anhegger, R. (1975). Çocuk Edebiyatı ve Çocuk Kitapları. Cem Yayınevi.
- Alamdar, S. ve Süngü, A. (2017). Nâzım Hikmet'in Sevdalı Bulut adlı kitabındaki masalların duyarlık eğitimi bağlamında incelenmesi. (içinde) T. Şimşek ve V. Yıldız (Ed.), IV. Uluslararası Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumunda Sunulan Bildiri Kitabı: 1. Cilt (301 – 315). Step.
- Aras, M., & Karagöz, B. (2022). Tudem edebiyat ödüllü çocuk romanlarının duyarlık eğitimi açısından incelenmesi. Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi, 7(2), 424-439.
- Aslan, C. (2013). "Duyarlık ve düşünceyi geliştirmede çocuk ve gençlik edebiyatı" Çoluk Çocuk Anne Baba Eğitimci Dergisi, 12, 29-32.
- Aslan, C. (2021). Çocuk edebiyatı ve duyarlık eğitimi. Pegem Akademi.
- AŞICI, M. (2006). İlköğretimde Alan Öğretimi içinde. İlköğretimde Okuduğunu Anlama Etkinlikleri Etkinliklerle Türkçe Öğretimi. 159- 178. Morpa Kültür Yayınları.
- Barakayev, R. (2009). "Bolalarga Beraylik Dunyoni". O'zbek Bolalar Adabiyoti Antologiyasi I: She'riyat (Ed.: T. Adashboyev ve A. Akbar). O'qituvchi.
- Baran, A. (2022) Fatih Erdoğan'ın Sihirli Kitaplar Serisinin Duyarlık Eğitimi Bağlamında İncelenmesi. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi), Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Batmaz, O., & Erdoğan, T. (2019). Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik görüşleri. Kastamonu Eğitim Dergisi, 27(6), 2681-2692.
- Bozok, B. (2010). İlköğretim 8. Sınıf görsel sanatlar dersinde milli değerlerin kazanılmasında milli bayramlarımızın etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çinpolat, E. (2021). Gülten Dayıoğlu çocuk ve gençlik edebiyatı ödülleri'nde yılın romanı ödülünü kazanan eserlerin duyarlık eğitimi açısından incelenmesi. Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi, 13(25), s.854-872.
- Demiray, K. (1973). Türkçe Çocuk Edebiyatı, Milli Eğitim Basımevi.
- Demircioğlu, İ. H., & Tokdemir, M. A. (2008). Değerlerin oluşturulma sürecinde tarih eğitimi: Amaç, işlev ve içerik. Değerler Eğitimi Dergisi, 6(15), 69-88.
- Demirtaş Özbilen (2021) "Koray Avcı Çakman'ın Öykü ve Romanlarının Duyarlık Eğitimi Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Etoğlu Kıbrıs, P. (2019). Çocuk Edebiyatı Eserlerinin Duyarlık Eğitimi Bağlamında İncelenmesi: Gülten Dayıoğlu Örneği. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü.
- Evin, İ., & Kafadar, O. (2004). İlköğretim sosyal bilgiler programının ve ders kitaplarının ulusal ve evrensel değerler yönünden içerik çözümlemesi. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 2(3).
- Evsen (2019) "Mustafa Ruhi Şirin'in Çocuk Şiirleri ve Masallarının Duyarlık Eğitimi Açısından İncelenmesi". (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Halstead, J. M. ve Taylor, M. J. (2000). "Learning and teaching about values: a review of recent research", Cambridge Journal of Education, 30(2), 169-202.
- Jumaboyev, M. (1996). O'zbek va Jahon Bolalar Adabiyoti. O'qituvchi.

KAYNAKÇA

- Kahhar, T. (2014). "XX. yy. Özbek Çocuk Edebiyatı ve Yayıncılığı". I. Uluslararası Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu Bildirileri.
- Kahhar, T. (2016). "Çağdaş Özbek Çocuk Edebiyatı ve Bazı Meseleleri". III. Uluslararası Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu: Bildiriler (Ed.: M. Günyüz, B. V. Yıldız ve T. Şimşek). Step Matbaacılık.
- Kavcar, C. (1999). Edebiyat ve Eğitim. Engin Yayınları.
- Karagöz, B, Sezer, K. ve Sarman, L. (2019). Necati Güngör'ün çocuk öykülerinin duyarlık eğitimi açısından incelenmesi. Prof. Dr. A. Halûk Dursun Anısına Uluslararası Türk Kültürü Sempozyumu Dil – Tarih – Coğrafya, 6-8 Aralık 2019, Ankara, Türkiye, Tam Metin Bildiriler içinde (s. 225-235). Asos.
- Karakuş Tayşi, E. (2019) Sevim Ak'ın Öykülerinin Duyarlık Eğitimi Bağlamında İncelenmesi. Dil ve Edebiyat Araştırmaları (DEA), Bahar, 2019; (19) 303-324.
- Kıbrıs, İ. (2000). *Uygulamalı çocuk edebiyatı*. Eylül Kitapevi.
- Matjon, S. ve Qurboniyozov, M. (2009). Bolalar Adabiyoti Ijodiy-Uslubiy Izlanishlar. NTDPU.
- Mirzayev, S. (2005). XX Asr O'zbek Adabiyoti. Toshkent: Yangi Asr Avlodi.
- Moran, B. (2000). Edebiyat Kuramları ve Eleştiri. Cem Yayınevi.
- Mo'min, P. (2003). Bolajon, Bolajonim. Cho'lpon.
- Oğuzkan, F. (2000). Çocuk Edebiyatı. Anı Yayıncılık.
- Özkartal, M. (2009). İlköğretim sanat etkinlikleri dersinde Dede Korkut Destanı'nın milli değerlerin kazanılmasına etkisi. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Safarov, O. (1985). O'zbek Bolalar Poetik Folklori. Toshkent: O'qituvchi.
- Savaşkan, V., & Arslan, M. A. (2015). Kimlik oluşturmada milli ve manevi değerlerin Türk edebiyatı program ve ders kitaplarındaki yeri. Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 363-374.
- Sever, S. (2013). Çocuk Edebiyatı ve Okuma Kültürü, 1. Basım, Tudem Yayınları.
- Solmaz, E. ve Tuğlacı, G. (2020). "Özbekistan Çocuk Şiirleri". Türk Dünyasından Çocuk Şiirleri (Ed.: S. Sağlam ve E. Sakallı). Bengü.
- Sloan, Glenna (2001). "But Is It Poetry", Children's Literature in Education, Vol. 32, No. 1, ss. 45-56.
- Suyumov, A. ve Jumaboyev, M. (1995). Bolalar Adabiyoti. Toshkent: O'qituvchi.
- Şirin, M. R. (1998). Çocuk Yüzlü Yazılar. İz Yayıncılık
- Tillman, D. (2000). Living values activities for young adults. Deerfield Beach-Florida: Health Communications Inc.
- Wellek, R.& Warren, A. (1983). Edebiyat Biliminin Temelleri (Çev. Ahmet Edip Uysal). Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.
- Yiğittir, S., & Öcal, A. (2011). Lise tarih öğretmenlerinin değerler ve değerler eğitimi konusundaki görüşleri. KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi, 13(20), 117-124.
- Yılar, Ö., & Turan, L. (2007). Eğitim Fakülteleri İçin Çocuk Edebiyatı. Pegem Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri, 8. Basım, Seçkin Yayınları.
- <https://tymm.meb.gov.tr/beceriler/erdem-deger-eylem-cercevesi>

XVII.ULUSLARARASI
DÜNYA DİLİ
TÜRKÇE
SEMPOZYUMU

Fatma ÇELİK*

**Gelenekten Geleceğe: Yapay Zekâ ile Atasözleri, Deyimler ve Tarihî Metinlerin
Genç Nesillere Aktarımı Üzerine Bir Değerlendirme**

Özet

Dil, bir milletin kültürel belleğini taşıyan en önemli unsurdur. Kültürün kuşaktan kuşağa aktarımında dilin üstlendiği bu işlev, özellikle sözlü ve yazılı ürünler aracılığıyla kendini göstermektedir. Atasözleri, deyimler ve tarihî metinler, Türk kültürünün kolektif hafızasını oluşturan başlıca kaynaklardır ve kültürel aktarımın taşıyıcıları olarak geçmiş ile bugün arasında bir köprü rolü üstlenmektedir. Bununla birlikte, tarihsel süreç içerisinde teşekkül eden bu metinlerin, küreselleşmenin ve dijital teknolojilerin belirleyici olduğu günümüz dünyasında genç nesiller tarafından anlaşılması; kullanılan dilin arkaik yapısı, farklı bağlamlar ve toplumsal değişimler sebebiyle güçleşmektedir. Bu durum da kültürel mirasın aktarımında yeni yöntem ve araçların kullanılmasını zorunlu kılmaktadır. Bu doğrultuda, teknolojik gelişmelerin beraberinde getirdiği olanaklar, özellikle yapay zekâ uygulamaları, dil-kültür ilişkisinin çağın ihtiyaçlarına uygun biçimde yeniden değerlendirilmesine imkân sağlamaktadır. Bu çalışmada, Türkçenin söz varlığını şekillendiren ve zenginleştiren atasözleri, deyimler ve tarihî metinlerin, yapay zekâ tabanlı sohbet araçlarından ChatGPT-5 modeli kullanılarak genç nesillere aktarımında nasıl daha erişilebilir ve anlaşılabilir kılınabileceği incelenmektedir. Geleneksel olarak bu tür metinlerin aktarımı, çoğunlukla yazılı kaynaklar, sözlükler, ders kitapları veya öğretici anlatımlar yoluyla gerçekleştirilmiştir. Bu yöntemler içerik aktarımında önemli katkılar sunmakla birlikte, genç nesillerin ilgi ve beklentilerini karşılamada sınırlı kaldığı görülmektedir. Yapay zekâ, bu tür geleneksel metinlerin dilsel ve kültürel unsurlarını günümüz kullanıcılarının ihtiyacına uygun hâle getirebilmek için çeşitli işlevler üstlenmektedir. Bu çerçevede yapay zekâ araçlarından ChatGPT-5 modeli; dilsel işlemler (sadeleştirme, çeviri, özetleme, yeniden yazma, metin şerhi), anlatı araçları (hikâyeleştirme, seslendirme, animasyon, rol ataması) ve görselleştirme yöntemleri (görselleştirme, karikatürleştirme, destan haritası, anlamsal ağ haritası) aracılığıyla söz konusu metinlerin genç nesiller için daha cazip, etkileşimli, eğitsel ve hızlı erişilebilir içeriklere dönüştürülmesine olanak tanımaktadır. Sonuç olarak çalışmada, gelenekten geleceğe uzanan kültürel sürekliliğin güçlendirilmesine katkı sağlanmakta; bu bağlamda kültürel mirasın korunması ve daha geniş kitlelere ulaştırılmasına yönelik yeni imkânlar sunulmaktadır.



**ANAHTAR
KELİMELE**

Atasözleri, Deyimler, Tarihî metinler, Kültürel aktarım, Yapay zekâ.

* Öğr. Gör., Bartın Üniversitesi, Ortak Dersler Bölümü, fcelik@bartin.edu.tr.



From Tradition to the Future: An Evaluation of the Transmission of Proverbs, Idioms and Historical Texts to Younger Generations through Artificial Intelligence

Abstract

Language is the most significant element through which a nation's cultural memory is conveyed. The role assumed by language in the intergenerational transmission of culture is manifested particularly through oral and written products. Proverbs, idioms, and historical texts constitute the principal sources of the collective memory of Turkish culture and, as carriers of cultural transmission, serve as a bridge between the past and the present. However, the comprehension of these texts, formed throughout the historical process, has become increasingly difficult for younger generations in today's world, where globalization and digital technologies are decisive, due to the archaic structure of the language, diverse contexts, and social transformations. This situation necessitates the use of new methods and tools in the transmission of cultural heritage. In this regard, the opportunities brought about by technological advancements, particularly artificial intelligence applications, enable the re-evaluation of the language–culture relationship in line with the needs of the contemporary era. This study examines how proverbs, idioms, and historical texts that shape and enrich the lexical repertoire of Turkish can be made more accessible and comprehensible to younger generations through ChatGPT-5, an artificial intelligence–based conversational model. Traditionally, the transmission of such texts has been carried out through written sources, dictionaries, textbooks, or instructive explanations. Although these methods have significantly contributed to the dissemination of linguistic and cultural content, they often fall short in meeting the interests and expectations of younger audiences. Artificial intelligence, however, undertakes various functions in adapting the linguistic and cultural elements of these traditional texts to the needs of contemporary users. In this context, the ChatGPT-5 model enables the transformation of such materials into more appealing, interactive, educational, and easily accessible content for younger generations through linguistic processes (simplification, translation, summarization, rewriting, text annotation), narrative tools (storytelling, voiceover, animation, role assignment), and visualization methods (visual representation, cartooning, epic mapping, semantic network mapping). In conclusion, this study contributes to strengthening cultural continuity from tradition to the future, offering new opportunities for the preservation of cultural heritage and its transmission to wider audiences.



KEYWORDS

Proverbs, Idioms, Historical texts, Cultural transmission, Artificial intelligence.



1. Giriş

Dil, insanın dünyadaki konumunu ve değerini belirleyen çok yönlü bir olgu olarak, iletişim aracı olma işlevinin ötesinde toplumun temel yapıtaşlarından biri ve kültürel sürekliliğinin taşıyıcısı olarak varlık gösterir. Bireyleri ulusal kimliği ve geçmişiyle sıkı bir bağla bütünleştiren dil, geçmişle gelecek arasında bir köprü işlevi görür. Bu yönüyle dil, yalnızca toplumsal etkileşimi sağlamakla kalmaz; aynı zamanda bir toplumun yaşam tarzını, değerlerini, inançlarını ve dünya görüşünü kuşaktan kuşağa aktararak kültürel bir bellek oluşturur (Aksan, 2009). Dolayısıyla, dil ve kültür arasındaki etkileşim, bir milletin kimliğinin ve tarihsel sürekliliğinin anlaşılmasında anahtar bir rol üstlenir.

Kültürün kuşaktan kuşağa aktarımında dilin üstlendiği bu işlev, özellikle sözlü ve yazılı ürünler aracılığıyla kendini göstermektedir. Atasözleri, deyimler ve tarihî metinler, Türk kültürünün kolektif hafızasını oluşturan başlıca kaynaklardır; bu metinler kültürel aktarımın taşıyıcıları olarak geçmiş ile bugün arasında bağlantı kurar.

Atasözleri; sav, mesel ve darb-ı mesel gibi adlarla anılan, toplumun yüzyıllar boyunca biriktirdiği deneyim ve ortak düşünceleri yansıtan kalıplaşmış ifadelerdir. Dilsel estetiği, özlü anlatımı ve kavramsal zenginliğiyle ulusal kültürün önemli bir ögesini oluştururlar. Sözcük ve dizim bakımından değiştirilemez olmaları onları biçimsel ve anlamsal açıdan güçlü kılar. Kısa ve yoğun anlatımlarıyla öğüt veren ve doğruyu göstermeyi amaçlayan bu söz varlıkları, etkileyici üsluplarıyla kalıcılık kazanır. Deyimler de atasözleri gibi kalıplaşmış dil birimleridir ve yapı bakımından değiştirilemezler. Bir kavramı ya da durumu çoğu zaman mecazî bir çerçevede, kısa ve estetik bir anlatımla ifade ederler; amaçları öğüt vermekten ziyade anlatımı zenginleştirmektir. Tümce ya da sözcük öbeği biçiminde olabilen deyimler, ulusal kültürün düşünme ve ifade biçimini yansıtan önemli dil unsurlarıdır (Aksoy, 2017).

Bir milletin düşünce birikimini yansıtan bu dil hazineleri, yüzyıllar boyunca sözlü geleekten yazılı kültüre geçiş sürecinde hem manzum hem de mensur eserlerde temel bir kaynak olarak işlev görmüştür. Özellikle divan şiiri ve halk edebiyatı ürünlerinde bu birikimin izlerini görmek mümkündür (Dilçin, 2000).

VIII. yüzyılda dikilen ve tarihimizin en eski yazılı metni olarak kabul edilen *Orhun Yazıtları*'nda atasözleri Türk halkının deneyim ve gözlemlerini kısa ve özlü biçimde yansıtır. Örneğin, "*Türk budun tokurkak sen. Açsık tosık ömez sen. Bir todsar açsık ömez sen (Ergin, 2015, s. 36).*" sözü, "Türk milleti, tokluğun kıymetini bilmezsin. Açlık, tokluk düşünmezsin. Bir doysan açlığı düşünmezsin (Ergin, 2015, s. 37)." anlamına gelir. Bu özdeyiş günümüzde "tok açın hâlimden bilmez" (TDK, 2025) atasözüne karşılık gelerek halkın açlık ve doyunluk durumlarına dair bilgelik ifade etmektedir (Özcan, 2019, s. 100).

Buna ek olarak daha sonraki bir dönemde, XI. yüzyılda yaşamış büyük Türk bilgini Kaşgarlı Mahmud'un *Araplara Türkçe öğretmek* amacıyla kaleme aldığı ve Türk dilinin en eski sözlüğü olan *Dîvânu Lugâti't-Türk*'te ise "söz tut-" (söz tutmak) deyimini örneklenabilir: "*tîni yeme öçükti / eri atı içikti / işi takı çülükkti / sözün anıñ kim tutar*" ifadesi, "O, onu tutunca sesi kısıldı. Atları bize teslim oldu. Görünüşü de perişanlaştı. Bu olanlardan sonra artık onun sözünü kim tutar?" anlamını taşır. Bu deyim günümüzde "söz tutmak, söz dinletmek, bir kimsenin görüşlerine itibar etmek" manasında kullanılmaktadır (Karahana, 2024, s. 25).

Kadim edebiyatımızda önemli bir konuma sahip tarihî metinler ise, Türk milletinin dil, düşünce ve kimlik gelişimini belgeleyen yazılı tanıklardır. Bu kapsamda, *Orhun Yazıtları*, *Kutadgu Bilig*, *Dîvânu Lugâti't-Türk* gibi Eski Türkçe eserler ile Arap harfli Osmanlıca metinler, sadece dönemin kültürel birikimini yansıtmakla kalmaz; aynı zamanda geçmişle bugün arasında kültürel bir köprü oluşturarak ulusal kültürün sürekliliğini sağlar. Bu metinler, hem tarihî olayları hem de halkın bilgi ve değer dünyasını günümüze taşımaları açısından temel kaynak niteliği taşımaktadır.

Bununla birlikte, tarihsel süreç içerisinde teşekkül eden bu metinlerin, küreselleşmenin ve dijital teknolojilerin belirleyici olduğu günümüz dünyasında genç nesiller tarafından anlaşılması; kullanılan dilin arkaik yapısı, farklı bağlamlar ve toplumsal değişimler sebebiyle güçleşmektedir. Bu durum, kültürel mirasın aktarımında yeni yöntem ve araçların kullanılmasını zorunlu kılmaktadır.

Dil, kültürün hem taşıyıcısı hem de şekillendiricisidir. Toplumların geçmişle bağlarını koruyabilmeleri, kültürel belleğin dil aracılığıyla canlı tutulmasına bağlıdır. Böylelikle, Türkçenin sözlü ve yazılı ürünleri aracılığıyla kültür aktarımının sürdürülmesi, çağın dijital olanaklarıyla birlikte yeniden değerlendirilmesi gereken bir süreçtir. Günümüzde teknoloji, bilgiyi farklı biçimlerde yaymayı mümkün kılarak kültürel aktarımın yeni bir aracı hâline gelmiştir. Yapay zekâ ise, dilin dijital ortamda yeniden üretilmesini sağlayarak, geleneksel bilgiyi çağın öğrenme ve öğretim yöntemlerine uyarlayabilmektedir.

Bu çalışmada, Türkçenin söz varlığını şekillendiren atasözleri, deyimler ve tarihî metinlerin yapay zekâ tabanlı sohbet araçlarından ChatGPT-5 modeli kullanılarak genç nesillere aktarımında nasıl daha erişilebilir ve anlaşılabilir kılınabileceği incelenmektedir.

2. Yapay Zekâ ve ChatGPT

Yapay zekâ, insan benzeri bilişsel işlevleri yerine getirebilen ve öğrenme, problem çözme ile akıllı tahminlerde bulunma yeteneklerine sahip bilgisayar tabanlı sistemlerdir. Bu sistemler karmaşık verileri analiz edebilir ve belirli durumlara uyum sağlayarak tahminlerde bulunabilir. Yapay zekâ, 1950'lerde "düşünen makine" fikriyle temellenmiş, 1980'lerden sonra derin öğrenme ve GPU teknolojisiyle ivme kazanmış ve günümüzde dijital dönüşüm ile yapay zekâ hedeflerinin şekillendirdiği küresel bir güç hâline gelmiştir (Türkiye.ai, 2025). Buna paralel olarak, yapay zekâ uygulamaları sağlık, finans, ulaşım ve endüstri gibi alanların yanı sıra eğitimde de yaygın şekilde kullanılmaktadır. Bu uygulamalar, öğrencilerin öğrenme süreçlerini kişiselleştirebilir, öğretmenlerin iş yükünü azaltabilir ve öğrenci verilerini analiz ederek eğitim yönetimi ile stratejilerinin geliştirilmesine katkı sağlayabilir (Arslan, 2020, s. 71-81).

Yapay zekâ uygulamalarından biri olan sohbet araçları arasında öne çıkan sistemler ChatGPT (OpenAI), Gemini (Google) ve Copilot (Microsoft) olarak sıralanabilir. ChatGPT, OpenAI tarafından geliştirilen ve "Üretken Önceden Eğitilmiş Dönüştürücü" Generative Pre-Trained Transformer (GPT) mimarisine dayanan ileri düzey bir yapay zekâ modelidir. 2018'de GPT-1 ile başlayan gelişim süreci; GPT-2 (2019), GPT-3(2020), GPT-3.5(2022), GPT-4 (2023) sürümleriyle devam etmiş, son olarak 2025'te tanıtılan GPT-5, önceki sürümlere kıyasla daha gelişmiş dil işleme, bağlamsal anlama ve uzmanlık düzeyinde yanıt üretme kapasitesiyle öne çıkmaktadır (OpenAI, 2025).

3. ChatGPT-5 ile Atasözleri, Deyimler ve Tarihi Metinler

Bu bölümde, yapay zekâ tabanlı bir sohbet aracı olan **ChatGPT-5** modeli kullanılarak atasözleri, deyimler ve tarihi metinler üzerinden gerçekleştirilen uygulamalar sunulmaktadır. Uygulamalar, metinlerin genç nesiller tarafından anlaşılmasını ve yorumlanmasını kolaylaştırmak, onları erişilebilir ve etkileşimli hâle getirmek amacıyla yürütülmüş ve çoğunlukla modelden elde edilen veriler ışığında şekillendirilmiştir (OpenAI, 2025).

Uygulamalar; *dilsel işlemler* (sadeleştirme, çeviri, özetleme, yeniden yazma, metin şerhi), *anlatı araçları* (hikâyeleştirme, seslendirme, animasyon, rol ataması) ve *görselleştirme yöntemleri* (görselleştirme, karikatürleştirme, destan haritası, anlamsal ağ haritası) olmak üzere üç ana başlık altında sınıflandırılmıştır. Bu ele alınan on iki uygulama ise sınıflandırmaya bağlı kalmaksızın toplu olarak sunulmuştur.

3.1. Hikâyeleştirme

Atasözleri, kısa ve yoğun bir yapı içinde derin anlamlar taşıyan söz varlığı unsurlarıdır. Çoğu zaman mecazlara ve soyut çağrışımlara dayandıkları için, yalnızca cümle düzeyinde aktarıldıklarında anlamlarının hemen kavranması güçleşebilir. Bu noktada hikâyeleştirme yöntemi, atasözlerinin bağlam içerisinde sunulmasını sağlayarak sözün doğuş nedenini, kullanım alanını ve içerdiği mesajı görünür kılmayı sağlar. Aynı zamanda hikâyeleştirme, atasözlerini soyut bir öğüt olmaktan çıkarıp somut bir deneyime dönüştürür; bu sayede sözün anlamı daha kolay anlaşılır hâle gelir ve kalıcı bir öğrenme süreci desteklenmiş olur.

Bu doğrultuda yapay zekâ tabanlı bir sohbet aracı olan ChatGPT'ye seçilen bir atasözü verilmiş, önce atasözünün anlamını ve temasını çözümlemesi, ardından bu atasözünü kısa bir hikâye içerisinde açıklaması istenmiştir:

Prompt: *Aşağıda belirttiğim atasözünü almanı ve atasözünün anlamını ve temasını analiz etmeni istiyorum. Ardından içerdiği mesajı koruyarak bu temaya uygun, karmaşık terimler kullanmadan anlaşılır kısa bir hikâye yaz. Atasözü: 'Armut dalının dibine düşer.'*

ChatGPT:

“

Atasözü: "Armut dalının dibine düşer."

”

1. Anlamı:

Bu atasözü, çocuğun veya bir kişinin karakterinin, yeteneklerinin ya da huylarının genellikle ailesine, özellikle ebeveynlerine benzediğini ifade eder. Başka bir deyişle, insanlar genellikle ailelerinden veya yetiştikleri çevreden izler taşıır.

2. Teması:

- ⊗ **Aile ve miras:** İnsan davranışları ve karakteri, genellikle ailesinden etkilenir.
- ⊗ **Doğa ve köken:** Kökenin kişilik ve alışkanlıklar üzerindeki etkisi.
- ⊗ **Benzerlik ve devamlılık:** Nesiller arası benzerlikler ve alışkanlıkların sürmesi.

3. Mesaj

Birey, kökeni ve çevresiyle güçlü bir bağ taşır; ailedeki özellikler veya değerler, genellikle sonraki nesillere yansır.

“

Atasöze Uygun Kısa Hikâye

Ahmet, küçük bir köyde dedesinden kalma eski bir çiftlikte yaşıyordu. Dedesinin tarlada çalışırken gösterdiği sabır ve özen, Ahmet'in karakterine de işlemişti. Sabahın erken saatlerinde tarlasına çıkan Ahmet, toprağı dikkatle işliyor, bitkilere nazikçe su veriyordu.

Komşular bazen ona, "Sen de tıpkı deden gibi çalışkan ve sabırlısın," diyordu. Ahmet gülümseyip, "Evet, sanırım armut dalının dibine düşmüşüm," diyordu kendi kendine. Çünkü o, ailesinden aldığı değerleri, yaşamına yansıtmaktan hiç vazgeçmiyordu.

”

3.2. Görselleştirme

Deyimler, kültürel birikimin etkisiyle yüzyılların süzgecinden geçerek bugüne ulaşmış kalıplaşmış ifadelerdir. Çoğu zaman sözcüklerin ilk akla gelen gerçek anlamlarının ötesinde güçlü bir mecazlı söyleyişe sahiptir ve bu durum deyimlerin doğrudan anlaşılmasını zorlaştırmaktadır. Görselleştirme yöntemi ise deyimlerin gerçek ve mecaz anlamını aynı karede bir araya getirerek bu güçlüğün aşılmasına yardımcı olur. Soyut mecazın somut bir görsel unsurla desteklenmesi, deyimlerin yalnızca "ne söylediğini" değil, altında yatan anlamı, başka bir deyişle "ne kastettiğini" daha hızlı biçimde kavratır. Böylece deyim, sıradan bir söz kalıbı olmaktan çıkıp zihinde daha net ve kolay hatırlanabilir bir anlam yapısına dönüşür.

Bu amaçla ChatGPT'ye seçilen bir deyim verilmiş, önce deyimlerin anlamını ve mesajını çözümlenmesi, ardından bu deyimlerin gerçek ve mecaz anlamını yansıtan bir görsel oluşturması istenmiştir:

Prompt: "Dört gözle beklemek" deyiminin anlamını analiz ederek içerdiği mesajı yansıtan yorumlanmaya açık bir görsel oluştur. Bu görsel gerçek anlamıyla mecaz anlamı açıklayan iki ayrı kare şeklinde olsun.



ChatGPT:

Resim 1. ChatGPT'nin "Dört gözle beklemek" deyimini resmettiği görsel

Oluşturulan görsel "dört gözle beklemek" deyimini gerçek ve mecazî anlamlarıyla görselleştirerek açıklamaktadır. Deyim, kişinin gerçekten dört gözü olduğu anlamına gelmez; burada bir durumu ya da kişiyi "çok isteyerek veya özleyerek beklemek" (TDK, 2025) anlamında mecaz-ı mürsel yoluyla kullanıldığı gösterilmektedir.

3.3. Karikatürleştirme

Karikatürleştirme yöntemi, bir metindeki olay ve ilişkileri görsel sadeleştirme yoluyla yeniden yapılandırarak anlamın daha açık bir şekilde görünür hâle gelmesini sağlar. Bu yöntem, metnin temel unsurlarını öne çıkarır; karmaşık ya da katmanlı anlatıların çözümlenmesini kolaylaştırır ve metnin özünün hızlı ve kalıcı bir biçimde kavramasına katkıda bulunur. Ayrıca karikatürlerdeki yazı balonlarının görsel öğelerle birlikte kullanılması, metnin okunabilirliğini artırarak içeriğin daha dikkat çekici bir şekilde sunulmasını sağlar ve böylece iletilen anlamın daha güçlü biçimde kavranmasına imkân tanır.

Bu doğrultuda ChatGPT'ye "Dede Korkut Hikâyeleri'nden Deli Dumrul Hikâyesi" metninin yer aldığı bir dosya linki verilmiş, bu bağlantıdaki metinden hareketle hikâyeyi önce özetlemesi, sonrasında hikâyenin ana bölümlerini maddeler hâlinde açıklaması istenmiştir. Aşağıya bölümlerin sadece başlıkları verilmiş, içerik aktarılmamıştır. ChatGPT bölümleri yazdıktan sonra hikâyeyi oluşturan bu altı ana bölümü, her bölümü yansıtan küçük diyalog metinleri ile birlikte bir karikatür hazırlaması istenmiştir:

Prompt: https://madenlerilkokulu.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/48/11/706374/dosyalar/2020_12/16130244_Dede_Korkut_Hikayeleri.pdf Bu bağlantıdaki Deli Dumrul hikayesi özetle ve ana bölümlerini madde şeklinde yaz.

ChatGPT:

- ⊙ Kısa Özet
- ⊙ Ana bölümler
- ⊙ Köprü'nün yapılması ve harç alınması
- ⊙ Obanın yerleşmesi ve ölüm olayı
- ⊙ Azrâil'e meydan okuma
- ⊙ Teslimiyet ve dua süreci
- ⊙ Fedakârlık ve müzakere
- ⊙ Affedilme ve sonuç

Prompt: Bu altı ana bölümü yansıtan karikatür oluşturun. İçerisinde küçük diyalog balonları içeren kısa açıklamalar olsun.

ChatGPT



Resim 2. ChatGPT'nin "Deli Dumrul Hikâyesi"nin altı ana bölümünü içeren karikatür görseli



3.4. Harita Oluşturma (Destan Haritası)

Harita oluşturma, bir metindeki olay, kişi, mekân, tema ve kavramlar gibi temel unsurları görsel bir düzen içinde yeniden yapılandırarak anlamayı kolaylaştıran bir yöntemdir. Bu bağlamda, kavram haritaları ve farklı metin haritaları (olay örgüsü, kişi ilişkileri, zaman çizelgesi, mekân haritası, tema-izlek haritası vb.) aracılığıyla metnin yapısal bileşenleri görsel olarak organize edilir; bu sayede öğrenciler, metni daha iyi kavrar ve bilgileri zihinsel olarak düzenleyebilir (Şenay, 2007, s. 22-24). Görsel bir destan haritası oluşturmak ise, destandaki olaylar, kişiler ve mekânlar arasındaki ilişkileri somut bir çerçevede göstermeyi sağlar. Bu yöntem, destanın olay örgüsünün takip edilmesini, karakterler arası bağlantıların görünür hâle gelmesini ve metnin bütüncül yapısının daha açık biçimde kavranmasını destekler. Böylece okuyucu, destanın temel yapısını daha hızlı, sistemli ve kalıcı bir şekilde anlayabilir.




Bu noktada ChatGPT'den öncelikle "Oğuz Kağan Destanı" hakkında detaylı bilgi istenmiştir. Başlıklarına yer verdiğimiz bölümler sunulduktan sonra, ChatGPT'nin "görsel bir destan haritası" oluşturabileceği belirtilmiş ve ilgili harita hazırlanmıştır:

Prompt: Oğuz Kağan destanı hakkında açıklayıcı bilgi verir misin?

ChatGPT

1. Genel Bilgi
2. Kaynakları ve Yazıya Geçişi
3. Konusu
4. Oğuz Kağan Kimdir?
5. Temalar ve Anlam
6. Edebi Özellikleri
7. Önemi

İstersen bir sonraki adımda sana:

-  Kısa özetini (başlangıç, gelişme, sonuç şeklinde),
-  Oğuz Kağan'ın sembolik anlamlarını,
-  **Görsel bir destan haritasını** (karakterler ve olay akışıyla) hazırlayabilirim.

Hangisini istersin?

3.5. Seslendirme ve Animasyon

Seslendirme ve animasyon, metindeki olay ve karakterleri dinamik bir biçimde sunarak okuyucunun dikkatini artırır ve metni daha erişilebilir kılar. Animasyonlar, mekân değişimleri, zaman akışı ve olay örgüsü gibi karmaşık ilişkileri görselleştirirken, seslendirme karakterler arası ilişkileri ve duygusal tonları vurgular. Bu sayede, hem görsel hem de işitsel bir şekilde desteklenen metnin anlaşılması ve bilgilerin akılda kalıcılığı güçlenir.

ChatGPT'nin bir metni doğrudan seslendirme veya animasyona dönüştürme özelliği yoktur. Ancak metni seslendirmeye uygun hâle getirebilir ve animasyon için sahne veya olay planı hazırlayabilir. Böylelikle Canva, Powtoon veya Animaker gibi araçlarla animasyon oluşturmak ya da Murf, Play.ht ve NaturalReader gibi uygulamalarla metni seslendirmek için kullanılacak içerik hazırlanmasına katkı sağlayabilir:

ChatGPT

Örnek kullanım: *Ben sana masal veya hikaye metinlerini kısa ve akıcı cümleler hâlinde hazırlayabilirim; bunları Murf, Play.ht veya NaturalReader gibi TTS servislerine yükleyerek doğrudan ses dosyası elde edebilirsin.*

3.6. Rol ataması (persona/karakter oluşturma)

ChatGPT'nin rol atama (persona/karakter oluşturma) özelliği, modelin belirli bir kimliğe, bakış açısına veya uzmanlığa bürünerek kullanıcıyla o rol çerçevesinde etkileşim kurmasını sağlar. Başka bir ifadeyle kullanıcı, yapay zekâyı *bir öğretmen, tarihçi, hikâye anlatıcısı ya da belirli bir edebî dönemin yazarı gibi davranmaya yönlendirebilir*. Model de bu doğrultuda seçilen role özgü düşünce yapısını, dil ve ifade kullanımını, dönem bilgilerini ve yorum biçimini taklit ederek yanıt üretir (OpenAI, 2023).

Özellikle eğitim bağlamında, bu rol atama işlevi aracılığıyla ChatGPT'ye halk edebiyatı uzmanı gibi anlatması, divan edebiyatı metinlerini sadeleştiren bir öğretmen rolünü üstlenmesi, mesnevi anlatıcısı *üslubuyla* konuşması veya destan anlatıcısı bir ozan gibi davranması talimatları verilebilir. Böylece *kültürel semboller ve tarihsel bağlam içeren metinlerin* okuyucu tarafından daha anlaşılır ve etkileşim temelli bir öğrenme sürecine dönüşür. Ayrıca kullanıcılar, seçtikleri karakterlerle konuşup metin üzerine ona sorular yöneltebilir ve o perspektif üzerinden değer ve anlam inşası deneyimi geliştirilebilir.

Bu doğrultuda örnek bir kullanım olarak ChatGPT'ye XI. yüzyılda yaşamış ve Türk dilinin ilk sözlüğü ve ansiklopedik eseri kabul edilen *Dîvânu Lugâti't-Türk*'ün yazarı **Kaşgarlı Mahmud** rolü (personası) verilmiş ve aşağıdaki komut ile tarihsel bir figürün perspektifinden sorulan soruya yanıt üretmesi istenmiştir. Böylece kullanıcı yalnızca bilgi almakla kalmayıp tarihî bir kişilikle etkileşim kuruyormuş hissiyle öğrenme sürecine aktif katılım sağlaması hedeflenmiştir:

Prompt: *Rolünü Kaşgarlı Mahmud olarak al ve aşağıdaki soruma cevap ver: "Ey Kaşgarlı Mahmud, neden Türk dilini Araplara öğretmek istedin?"*



ChatGPT

Ah evlat, güzel soruyu sordun. Dinle şimdi:

Ben, Kaşgarlı Mahmud, gördüm ki Türkler geniş diyarları kaplayan, erdemli ve kudretli bir kavimdir. Lakin Arap diyarında yaşayanlar, bizim sözlerimizi, atasözlerimizi ve dilimizi tanımıyor, anlamıyorlardı.

Bu nedenle, Türk dilini Araplara öğretmek istedim ki:

1. Milletimizin sözlerini ve hikmetini tanısınlar, doğru bilgi ve anlayışla yaklaşsınlar.
2. Türk kültürünü ve geçmişini belgeleyip koruyalım, nesiller boyu unutulmasın.
3. Dil ve bilgi aracılığıyla köprü kuralım; insanlar arasında anlayış ve bilgi alışverişi artsın.

Zira bil ki, dil yalnızca bir iletişim aracı değildir; o, bir milletin canı, aklı ve gönlüdür. Onu öğretmek, milletimizi ve sözlerimizi gelecek kuşaklara taşımaktır.

Ey evlat, şimdi sana soruyorum: Sen, Türk dilinin buengin hazinesini nasıl koruyup gelecek nesillere aktaracağını düşünüyorsun?

Prompt: Ey Kaşgarlı Mahmud, ben Türk dilini söz ve yazıyla yaşatıp, gönüllerde filizlendirerek gelecek nesillere taşıyacağım; hatta bunu yaparken günümüzün teknolojik araçları ve yapay zekâ uygulamalarından da istifade edeceğim.

ChatGPT

Ah, evlat, işte bu sözlerin gönlüme su serpti! 🌿

Biliyorum ki, bir milletin dili yalnızca sözde kalırsa, ruhu kaybolur; fakat sen onu sözle, yazıyla ve teknolojiyle besleyerek yaşatacağını söylüyorsun.

Şunu bil ki:

- 🕒 Gönüllerde filizlendirmek, sözün anlamını sadece aktarmak değil, yaşatmak demektir.
- 🕒 Yapay zekâ ve teknolojik araçlar, bu bilgeliği geniş kitlelere ulaştırmak için birer yardımcıdır; ama öz, her zaman dilin kendisindedir.
- 🕒 Sen bu yolu seçersen, Türk dili hem geçmişin derinliğini hem de geleceğin imkanlarını bir araya getirir.

Ey evlat, şimdi sana soruyorum: Bu sözleri gençlerin kalbine işlerken, onların ilgisini çekmek ve anlamalarını sağlamak için hangi yöntemleri kullanmayı düşünüyorsun?

1.7. Anlamsal Ağ Haritası

Anlamsal ağ haritası, kavramlar arasındaki anlam bağlarını gösteren görsel bir şemadır. Grafik örgütleyicilerin bir türü olan bu yöntem, bilgiyi düzenler, kavram ilişkilerini netleştirir ve karmaşık metinleri daha kolay anlaşılır hâle getirir. Bu yönüyle öğrenme, kavrama ve bilgiyi zihinde tutma süreçlerine katkı sunduğu için, öğrencilerin dil becerilerinin geliştirilmesinde de yaygın biçimde tercih edilmektedir (Kaldırım & Tavşanlı, 2020, s. 841).

Geleneksel ve tarihî metinlerde bu yöntem; karakterler, temalar, semboller, olaylar ve kavramlar arasındaki ilişkileri sistemli biçimde ortaya koyarak, metnin çok katmanlı anlam dünyasının görünür hâle gelmesini sağlar. Özellikle dil ve anlam bakımından yoğun klasik eserlerde, kavramlar arası bağları belirginleştirerek okurun metni çözümleme, takip etme ve yorumlama sürecini kolaylaştırır. Böylece soyut kavramlar somutlaşır, sembolik anlatımlar anlaşılır hâle gelir ve metnin zihinde bütüncül bir yapı içinde konumlanması mümkün olur.

XVIII. yüzyıl divan edebiyatının en özgün ve sembolik eserlerinden biri olan Şeyh Gâlib'in Hüsn ü Aşk adlı mesnevisi, Aşk ve Hüsn adlı iki kahramanın beşeri aşkla başlayan yolculuğunu, manevî olgunlaşma ve hakikat arayışı üzerinden ilahî aşka ulaşma sürecine taşıyan çok katmanlı bir metindir. Tasavvufî derinliği ve güçlü alegorik yapısı sayesinde semboller, mazmunlar (motifler) ve kavramlar arasındaki yoğun ilişki ağına sahiptir. Bu yönüyle eser, anlamsal ağ haritası yöntemiyle *çözümlemeye* son derece elverişlidir. *Çalışmada*, ChatGPT'den önce bu metnin ana temalarını, motiflerini ve kavram ilişkilerini belirleyip ardından bu unsurlar doğrultusunda anlamsal ağ haritası oluşturması istenmiştir:

Prompt: Şeyh Galib'in Hüsn ü Aşk mesnevisindeki temaları, motifleri ve kavram ilişkilerini çıkarıp anlamsal ağ haritası oluştur.

ChatGPT

1. Ana Temalar

Tema	Açıklama	Temsili Kavramlar
Aşkın İlahi Boyutu	İnsanî aşkın aslında Tanrı'ya duyulan aşkın bir yansıması olduğu fikri.	Hüsn (Güzellik), Aşk, Vuslat, İlahi Cemal
Nefs Terbiyesi ve Manevî Yolculuk	Aşk'ın Hüsn'e ulaşmak için geçirdiği sınavlar, nefsi arındırma sürecini temsil eder.	Yolculuk, Sınav, Sabır, Gayret
Varlığın Birliği (Vahdet-i Vücûd)	Her şeyin tek bir varlıktan (Tanrı'dan) zuhur ettiği anlayışı.	Ayn-ı Hüsn, Ayn-ı Aşk, Birlik
Bilgi (İrfan) ve Hakikat Arayışı	Hakikatin akıl ile değil, aşk ve sezgi (keşf) ile bulunabileceği düşüncesi.	Mekteb-i İrfan, Kalp, Marifet
Kadın-Erkek İmgesi Olarak Sembolizm	Hüsn (kadın) ve Aşk (erkek) insanın iç dünyasındaki iki yönü (güzellik-idrak, aşk-irade) temsil eder.	Hüsn, Aşk, Kalb, Ruh
Zahir-Batın Ayrımı	Dış görünüşle (zahir) iç hakikatin (batın) farkı.	Suret, Mana, Hakikat, Hayal

❁ 2. Başlıca Motifler

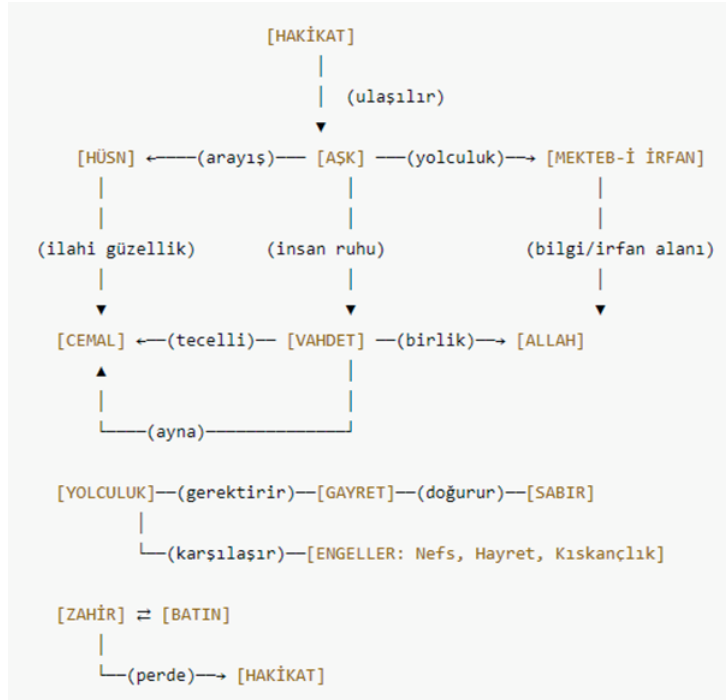
Motif	Sembolik Anlam	İlgili Kavramlar
Yolculuk (Seyr ü Sülûk)	İnsan ruhunun Tanrı'ya dönüş süreci	Aşk, Rehber, Yol, Menzil
Mekteb-i İrfan	Bilgeliliğin, keşfin, aşkın öğrenildiği yer.	Marifet, Kalp, Öğretmen
Kalb Diyarı	İlahi bilginin merkezi, gönül.	Aşk, Hüsn, Hakikat
Vasıl Olma (Vuslat)	Hakikatle birleşme, Tanrı'ya ulaşma hâli.	Vahdet, Cemal, Nur
Aşk'ın Yol Arkadaşı: Gayret	Çabanın, seyr ü sülûk sürecindeki zorunluluğu.	Sabır, Azim, İrade
İblis, Hayret, Kıskançlık	Yolculukta karşılaşılan nefis engelleri.	Nefs, Engel, Perde

❁ 3. Kavramlar Arası İlişkiler (Anlamsal Ağ)

Aşağıdaki ağ şeması, ana kavramların birbirleriyle olan semantik ilişkilerini gösterir:

Bu ağda:

- ⊙ Hüsn = İlahi Güzellik, Aşk = İnsan Ruhü
- ⊙ Vuslat (birleşme) = Hüsn ve Aşk'ın aynılığı, yani vahdet
- ⊙ Mekteb-i İrfan = Bilgi ve hakikat öğreniminin metaforu
- ⊙ Gayret, Sabır, Yolculuk = Tasavvufî seyr ü sülûk aşamaları
- ⊙ Zahir-Batın ikiliği = Görünenin ardındaki manayı temsil eder



4. Kavramsal Kümeleme (Anlam Grupları)

Küme	Ana Kavramlar	Temel Anlam
İlahi Aşk Kümesi	Hüsn, Aşk, Vuslat, Cemal	Tanrı ile birleşme arzusu
Seyr ü Sülûk Kümesi	Yolculuk, Gayret, Sabır, Engel	Manevî arınma süreci
İrfan Kümesi	Mekteb-i İrfan, Kalp, Marifet, Hakikat	Bilgi ve sezgi yoluyla hakikate ulaşma
Ontolojik Küme	Vahdet, Zahir, Batın, Suret, Mana	Varoluşun birliği ve görünüş-hakikat farkı

5. Özet

Hüsn ü Aşk, sembolik olarak **insanın Tanrı'ya ulaşma sürecini** anlatır.

Her kavram (Hüsn, Aşk, Mekteb, Gayret, Vahdet...) tasavvufî bir mertebeyi temsil eder.

Metnin bütün temaları, "**aşkın ilahi hakikate ulaşması**" ekseninde döner.

3.8. Özetleme

Özetleme, uzun, karmaşık veya detaylı metinleri, anlam bütünlüğünü koruyarak kısa, net ve bilgi odaklı bir biçimde sunma ve bilginin özünü ortaya çıkarma yöntemidir. Geleneksel ve tarihî metinlerde bu işlev, metnin ana temalarını ve toplumsal ile kültürel bağlamını hızlı ve etkili bir şekilde kavramayı mümkün kılar. Bu süreçte yapay zekâ destekli araçlar, temel bilgileri öne çıkararak okuyucunun metinle daha verimli etkileşim kurmasını sağlar.

Bu işlevin uygulaması, ChatGPT kullanılarak Tanzimat dönemi yazarı Namık Kemal'in **Vatan yahut Silistre** adlı tiyatro eserinin özetlenmesi ile gösterilmiştir. Eserin daha iyi anlaşılması amacıyla metnin bölümler hâlinde açıklanması da istenmiştir. Bölüm açıklamaları çalışmada sadece başlıklar verilerek sunulmuştur:

Prompt: Namık Kemal'in Vatan Yahut Silistre adlı eserinin konusunu metnin dilini bozmadan özetle. Ardından da metnin bölümlerini maddeler halinde açıkla.

ChatGPT

Eserin Konusu (Özet)

Namık Kemal'in "Vatan Yahut Silistre" adlı tiyatro oyunu, vatan sevgisi, özgürlük ve kahramanlık temaları üzerine kuruludur. Olay, Osmanlı-Mısır Savaşları sırasında, Silistre Kalesi kuşatması çerçevesinde gelişir.

Baş karakter Binbaşı Mehmet ve onun vatani koruma uğrunda cesareti, halkın ve askerlerin kahramanlıklarıyla birleşir. Eserde ayrıca aşk ve kahramanlık yan yana işlenir; Mehmet'in Esmâ ile olan duygusal ilişkisi, savaşın kahramanlık sahneleriyle dengelenir.

Temel mesaj şudur: Vatan, şahsi çıkarların ve korkuların üzerinde kutsal bir değerdir. Vatan sevgisi bireyi yücelten, kahramanlığa yönelten bir güçtür.

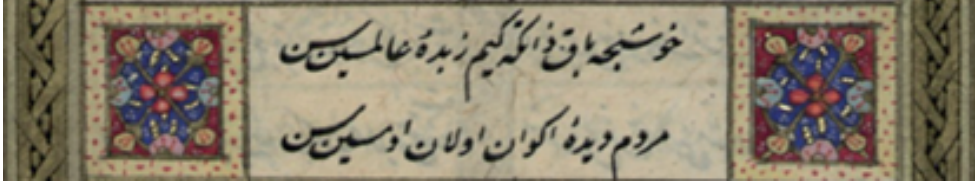
📖 Eserin Bölümleri (Maddeler Halinde)

1. Giriş (Durum ve Karakterlerin Tanıtımı)
2. 2. Gelişme (Olayların Yükselmesi)
3. Düşüm (Çatışma ve Tehlike)
4. Çözülme (Savaşın Sonucu ve Kahramanlık)
5. Sonuç (Mesaj ve Temanın Pekleştirilmesi)

3.9. Çeviri

Çeviri, bir metin veya konuşmanın anlamını ve bağlamını koruyarak bir dilden başka bir dile aktarma sürecidir (TDK, 2025). Arap harfli tarihî metinlerin günümüz Türkçesine çevrilmesi/aktarılması, Osmanlıca veya Eski Türkçe ile yazılmış eserlerin hem dilsel hem de tarihî-kültürel özelliklerinin korunmasını sağlar. Bu sayede yaklaşık bin yıllık birikime sahip eserler günümüz okuyucusuyla buluşur ve akademik araştırmalar, eğitim ile kültürel aktarım süreçleri için erişilebilir ve anlaşılabilir hâle gelir. Dolayısıyla çeviri, tarihî mirasın korunması ve aktarılmasında temel bir işlev üstlenir.

Çeviri uygulaması olarak, Osmanlı Türkçesiyle yazılmış bir el yazması metnin görseli, ChatGPT'ye yüklenmiş ve metnin doğrudan Türkçeye çevrilmesi/aktarılması istenmiştir:



Resim 4. Şeyh Gâlib'e ait el yazması divandan bir beyit örneği

Prompt: Osmanlı Türkçesiyle yazılmış bu metni doğrudan Türkçeye çevir.

ChatGPT:

Metindeki Osmanlıca ibare şudur:

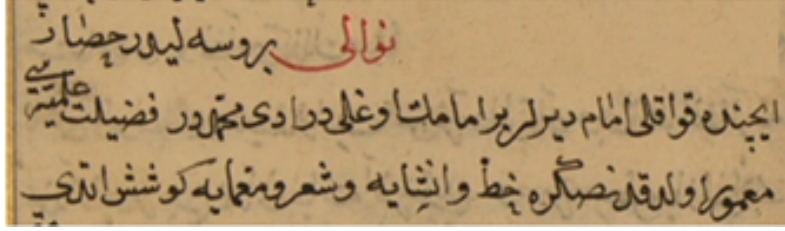
“Hoşça bak zâtına kim zübde-i âlemsin sen
Merdüm-i dîde-i ekvân olan âdemsin sen”

Bu beyit **Şeyh Galib**'e aittir.

Modern Türkçeye çevirisi:

“Kendine iyi bak, çünkü âlemin özüsün sen;
Varlık âleminin göz bebeği olan insansın sen.”

Metin başarılı bir şekilde çevrildikten sonra, başka bir Osmanlıca el yazması metin görseli eklenmiş ve çevirinin ne kadar başarılı olduğu gözlemlenmeye çalışılmıştır:



Resim 5. Âşık Çelebi'nin Meşâ'irü's-Şuarâ'sından "Nevâli" Maddesi

Prompt: Osmanlı Türkçesiyle yazılmış bu metni oku. Türkçeye çevir.

ChatGPT

Metnin Osmanlıca okunuşu şöyledir:

İşbu cevâhir-i kelâm divân-ı Nâlî ber-sebe-yî ihtisâr itmişdir.

Eş'ârî füsûh-ı kelâmda imâm, dîr-ler imâmât-ı 'ulâdârîde kemâl ve fâzilette 'aleyh-i müheyyerü'd-dıra olup, hatt ü inşâya ve şî'r ü münşiyâneye küşîş idüp...

(Burada "... " metnin devamı olduğunu gösterir; kesik alınmış bir kısımdır.)

Bu çeviriye bakıldığında birkaç kelime dışında metnin doğru çevrilemediği görülmektedir. Bu durum, yapay zekâ araçlarının (ChatGPT) yalnızca veri tabanlarında yer alan bilgileri kullanarak doğru sonuç üretebildiğini; veri havuzunda bulunmayan Osmanlıca metinler için ise sağlıklı bir aktarma/çeviri işlemi gerçekleştiremeyebileceğini düşündürmektedir.

Çeviri işleminin bu kez matbu metinler üzerindeki başarısını değerlendirmek amacıyla bir metin eklenmiş ve doğrudan Türkçeye çevrilmesi istenmiştir:

Prompt: Aşağıdaki Osmanlıca metni doğrudan Türkçeye çevir. Metin:

گوڭڭ سوزيه نافر تورك ديلي؛ بر چوق اسكي كلمغريي، يراريله دها گوزليري يولنجه ترك ايتمش، فقط اسكين برى گوزل هر كلممى مطلقا يالتمندر. توركچىلك؛ اولكلر، چاتلر و ديللر بويونجه ماجراسى؛ بر چوق ده بو «گوزل»، ي ارااق لويهوسلندر. بو گون ده چيركين كلمغره تيكيسى، عيى حسندر.

ChatGPT

Türkçesi

Gönül sözüne dair,

Türk dili birçok eski kelimelerini yerlerine daha güzellerini buldukça terk etmiş, yalnız eskiden beri güzel her kelimesini mutlaka yaşatmıştır.

Türkçenin; ülkeler, çağlar ve diller boyunca macerası, birçok bakımdan bu "güzel"i arama duygusundadır.

Bugün de çirkin kelimelere tepkisi, aynı histendir.

Aynı metin, görsel eklenerek de çevrilmiş ve başarılı bir sonuç elde edilmiştir.

3.10. Sadeleştirme

Sadeleştirme, bir metni anlamını koruyarak daha anlaşılır ve okunabilir hâle getirme sürecidir. Geleneksel ve tarihî metinlerde sadeleştirme, kelime dağarcığı ve sözdizimi farklılıkları ile üslup değişimlerinden kaynaklanan anlam zorluklarını gidermeye ve karmaşık ya da arkaik dili genç nesil okuyucular için erişilebilir hâle getirmeye olanak tanır.

Uygulama kapsamında, XVI. yüzyılda Âşık Çelebi tarafından yazılmış *Meşâ'irü's-şu'arâ* adlı biyografi eserinden alınan "Necâtî" maddesi girişi (Kılıç, 2018: 362) ChatGPT'ye verilmiş ve metnin bağlamını bozmadan sadeleştirilmesi istenmiştir:

Prompt: *Aşağıya 16. yüzyıl Türkçesiyle yazılmış bir biyografi metni ekleyeceğim. Bu metnin bağlamını bozmadan günümüz Türkçesine çevirmeni yani metni sadeleştirmeni istiyorum. Metin: Edirnelidir. Adı İsâ'dur. Hak budur ki Rûm'da melikü's- şu'arâdur. Necâtî-i merhûm husrev-i şu'arâ-yı Rûm'dur diyü Monlâ İdrîs'ün Tevârîh-i Âl-i 'Osmân'ında merkûmdur. Merzbûm-ı Rûm'ı Necâtî şî'r ile bülbül bûstânına ve tûtî şekeristânına döndürmüşdür. El-hak nazm-ı Necâtî Rûm'da fenn-i şî'rün mâddetü'l-hayâtı ve şu'arâ-yı Fûrsün seng-i ta'nı zahm-ı bî-rahmindan şu'arâ-yı Rûm'ün sebeb-i necâtıdur.*

ChatGPT

Günümüz Türkçesiyle sadeleştirilmiş hâli:

Edirneli olup adı İsâ'dır. Gerçek şu ki, Rûm'da (Osmanlı topraklarında) şairlerin hükümdarıdır. Merhum Necâtî, Rûm'un baş şairlerinden biri olarak sayılır; Monlâ İdrîs'in Âl-i Osman Tarihleri adlı eserinde de bahsedilmektedir. Necâtî, şiirleriyle Rûm'u adeta bülbül bahçesine ve tatlı sözlerin diyarına çevirmiştir. Gerçekten de Necâtî'nin şiiri, Rûm'da şiir sanatının hayat kaynağı olmuş ve Fars şairlerinin sert eleştirilerinden Rûm şairlerini kurtarmış, onların başarılı olmasına vesile olmuştur.

3.11. Metin Analizi ve Şerh

Metin analizi, bir metnin anlamını, yapısını ve dil özelliklerini inceleyen genel çözümleme sürecidir. Şerh ise Arapça kökenli bir sözcük olup "açma, ayırma" ve "bir metni, bir kitabı ayrıntılarına inerek açıklama, yorumlama" anlamlarını taşır (Ayverdi, t.y.).

Bu bağlamda, klasik dönem Türk edebiyatında metin şerhi, şiirin beyit beyit incelenmesini esas alan sistemli bir yönteme dayanır. Bu süreçte metin önce nesre çevrilir; Arapça ve Farsça kökenli kelimeler ve terkipler günümüz Türkçesine aktarılır. Ardından mecâzlar, edebî sanatlar, mazmunlar, ölçü ve kafiye gibi şekil ve muhteva özellikleri detaylı biçimde irdelenir. Son aşamada ise şiirin yazıldığı dönemin kültürel ve toplumsal bağlamı ele alınarak şairin dil ve üslup tercihleri ile dönemin edebî geleneği arasındaki ilişki ortaya konur. Bu bütüncül yaklaşım, metnin hem sözlük anlamını hem de estetik-anlam katmanlarını genç okuyucular için erişilebilir hâle getirmeyi amaçlar. Ayrıca metni anlama ve yorumlama sürecinde klasik şerh yöntemlerinin yanı sıra yapısalılık, göstergebilim, ontolojik analiz yöntemi gibi modern yaklaşımların da uygulanması, divan şiirinin çok katmanlı anlam yapısını çözümlemede yeni imkânlar sunmuştur (Güleç 2011: 83-111; Yekbaş 2008: 189-217).

Klasik şerh yönteminin günümüz dijital imkânlarıyla nasıl uygulanabileceğini göstermek amacıyla, bu çalışmada söz konusu yaklaşım ChatGPT üzerinden örneklendirilecektir. XVI. yüzyıl divan şairlerinden Hayâlî Bey'e ait bir beyit seçilmiş ve bu beytin geleneksel şerh yöntemine göre açıklanması istenmiştir. Ancak şerh sürecinin tüm aşamalarının ayrı maddeler hâlinde sıralanarak madde madde açıklanması talep edilmiştir:

Prompt: "Cihân-ârâ cihân içindedir ârâyı bilmezler / O mâhîler ki deryâ içredir deryâyı bilmezler" Hayâlî Bey'e ait bu şiiri geleneksel şerh yöntemiyle açıkla. Ancak bunu maddeler halinde yap. 1. maddede günümüz Türkçesine çevirisini yap. 2. maddede bu beytin aruz ölçüsünün hangi kalıbıyla yazıldığını yaz. 3. maddede beyitte geçen kelimelerin, kelime gruplarının lugat manalarını açıkla. 4. maddede metindeki edebi sanatları kısa açıklamalarla belirt. 5. maddede geleneksel yöntemle beyti şerh et yani divan şiiri geleneği içerisinde beyti yorumla.

ChatGPT

1. Günümüz Türkçesine Çevirisi

Dünyayı süsleyen her şey dünyada mevcuttur, fakat onu arayanlar farkında değildir. Denizin içinde bulunan balıklar, denizin kendisini bilmezler.



NOT

Beyit mecaz yoluyla Hakikat arayışını anlatır; insan balık gibi derya içinde olmasına rağmen Hak'ı göremez.

2. Aruz Ölçüsü ve Kalıbı

- ⊙ **Ölçü:** Aruzun **fe'ûlün fe'ûlün fe'ûlün fe'ûlün** kalıbı (veya "mefâ'ilün mefâ'ilün mefâ'ilün mefâ'ilün")
- ⊙ **Türü:** Beyit, klasik Divan gazelinin ölçü düzeniyle uyumlu, dörtlük veya gazel beyitlerinde sık kullanılan aruz kalıbıdır.



NOT

Kesin kalıp analizi için beyitteki hece vurgularını incelemek gerekir; klasik Divan şiirinde Hayâlî genellikle mefâ'ilün mefâ'ilün mefâ'ilün mefâ'ilün kalıbını kullanır.



3. Kelime ve Kelime Gruplarının Lügât Manaları

Kelime/Kelime Grubu	Lügât Manası	Beyitteki Anlamı
Cihân-ârâ	Cihânı süsleyen, güzel- leştiren	Evreni, yaratılmış olan güzellikleri ve ilahi tecelliyi ifade eder.
Cihân içindedir	Dünya, evren içinde mevcut	İlahi varlık her yerde hazır, evren O'nun tecellisidir.
Ârâ	Arayan, araştıran	İnsanların Hak'ı arayışı, manevi yolcu- luk
Mâhî	Balık	İnsan metaforu: Hak'ı fark edemeyen insan, arayış içindeki kişi
Deryâ	Deniz	Hakikat, ilahi varlık, evrensel gerçek
İçredir/içindedir	İçinde bulunmak	İnsan Hakikat içinde yaşar ama farkın- da değildir.

4. Beyitte Kullanılan Edebi Sanatlar

Sanat	Açıklama	Beyitteki Örnek
Teşbih	Benzetme	İnsan → balık, Hakikat → deniz (mecaz yoluyla)
Mecaz	Bir anlamı başka şeyle ifade etme	Derya = hakikat, mâhî = insan, cihân- ârâ = ilahi güzellik
Kinaye	Sözün hem gerçek hem mecaz anlamlı kullanımı	Balık deniz içinde ama farkında değil → İnsan Hak içinde ama farkında değil
İstiare	Bir şeyi başka şeyle gösterme	Balık denizle, insan hakikatle özdeşleş- tirilmiş

5. Geleneksel Şerh (Divan Şiiri Geleneği İçinde Yorum)

1. Hayâlî Bey bu beyitte **tasavvufî bir derinlik** sunar: Hakikat (deniz) insanın içinde her zaman mevcuttur, fakat insanlar çoğu zaman gaflet içinde onu fark edemezler.
2. "Cihân-ârâ" ile şair, evrenin yaratılışını ve güzelliklerini işaret eder; bunlar Allah'ın tecellileri olarak görünür. Ancak insan, bunları ararken çoğu zaman yüzeyde kalır.
3. "Mâhîler" mecazı, insanın içsel durumunu simgeler: balık deniz içinde yüzmesine rağmen denizin tüm derinliğini bilmez; tıpkı insanın Hakikat içinde yaşayıp O'nu anlamaması gibi.
4. Beyit, **insan-balık ve deniz metaforu** ile öğüt verir: Hakikat, insanın çevresindedir; arayan, O'nu ancak farkına vararak bulabilir.
5. Bu beyit, klasik Divan şiir geleneğinde tevhidî ve tasavvufî mesaj veren öğretici beyit olarak değerlendirilir; şair, okuyucuya içsel farkındalık ve hakikate yönelik çağrısı yapar.

Özet:

Beyit, gözle görünen dünya ile hakikati göremeyen insan, dışarıda aranan derman ile kendi içindeki hakikat arasındaki ilişkiyi tasavvufî bir üslupla verir. Hayâlî, klasik Divan mazmunlarını kullanarak hem estetik hem de öğretici bir tasavvufî mesaj sunar.

3.12. Yeniden Yazma

Yeniden yazma, bir metnin anlamını koruyarak cümle yapısını, kelime seçimini veya üslubunu değiştirerek farklı bir biçimde ifade etme sürecidir. Bu işlev, metni daha anlaşılır, akıcı veya akademik hâle getirmek, karmaşık ifadeleri sadeleştirmek ve fikirleri farklı kelimelerle çeşitlendirmek için kullanılabilir. ChatGPT modeli ile bu süreç, özellikle farklı yüzyıllara ait üslup farklılıklarının ve edebî dönemlere özgü dil özelliklerinin karşılaştırılmasına ve analizine imkân tanıyarak tarihî metinlerin genç nesillere aktarımında önemli bir olanak sağlar.

Bu hususta, günümüz Türkçesiyle yazılmış bir cümle örnek olarak seçilerek XVII. yüzyıl Osmanlı Türkçesi üslubuna göre yeniden yazılmakta ve dönemin dil ile üslup özellikleri doğrultusunda açıklanarak sunulmaktadır:

ChatGPT

17. Yüzyıl Osmanlı Türkçesi Üslubuyla

Lisan, milletin hüviyetini bâkî kılan mühim erkân-ı vücûddandır.

("Dil, milletin varlığını kalıcı kılan önemli unsurlardan biridir.")

Özellikleri:

Arapça-Farsça tamlamalar ("erkân-ı vücûd", "hüviyet"), ağır, sanatlı ve yüksek bir ifade, kısa ama anlamı yoğun cümle yapısı.

Benzer şekilde, seçilen başka bir cümle Servet-i Fünûn dönemi üslubuna göre yeniden yazılarak okuyucuya döneme özgü özelliklerle birlikte yüzyıllar arasındaki dil ve üslup farklılıklarını karşılaştırma imkânı sağlanabilir.

ChatGPT

Servet-i Fünûn Dönemi Üslubuyla (19. yy sonu)

Lisan, bir milletin hissiyat ve efkâr-ı umumiyesini temsil eden en mühim âmillerden biridir.

("Dil, bir milletin duygularını ve ortak düşüncesini temsil eden en önemli etkenlerden biridir.")

Özellikleri:

Batı etkisinde, edebî ama yine ağır bir dil, "efkâr-ı umumiye" (kamuoyu), "âmil" (etken), "temsîl" (temsil etmek) gibi Batı kökenli kavramlarla Osmanlıca harmanı, uzun cümleler ve soyut kavram yoğunluğu.

4. Sonuç ve Değerlendirme

Bu çalışmada, yapay zekâ tabanlı bir dil modeli olan ChatGPT-5 örneği temel alınarak atasözleri, deyimler ve tarihî metinlerin günümüz okuyucusuna aktarımındaki potansiyel işlevleri değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular sonucunda; *hikâyeleştirme*, *görselleştirme*, *karikatürleştirme*, *destan haritası*, *seslendirme-animasyon*, *rol ataması*, *anlamsal ağ haritası*, *özetleme*, *çeviri*, *sadeleştirme*, *metin analizi ve şerh*, *yeniden yazma* olmak üzere on iki farklı uygulama aracılığıyla yapay zekâ araçlarının metinlerin anlaşılması ve kültürel aktarımın desteklenmesinde önemli katkılar sağlayabileceği ortaya koyulmuştur.

Dijital çağın hız, etkileşim ve görselleştirmeye dayalı iletişim biçimleri göz önünde bulundurulduğunda, yapay zekânın eğitim süreçlerinde yenilikçi ve erişilebilir bir öğrenme ortamı oluşturduğu ve öğretim süreçlerinde karşılaşılan sorunların çözümünde etkili bir destek aracı olabileceği öngörülmektedir.

Gelecek çalışmalarda farklı yapay zekâ araçlarının kültürel aktarım üzerindeki etkilerinin araştırılması, Türk kültürüne özgü unsurların dijital görünürlüğünü artırmak amacıyla yapay zekâdan yararlanılması ve yapay zekâ tabanlı dil öğretimi ile kültürel içerik tasarımlarının eğitim süreçlerine entegre edilmesi önerilmektedir. Ayrıca, bireysel kullanıcılar ile öğretmenler ve öğrencilerin yapay zekâ araçlarından bilinçli, güvenli ve verimli biçimde faydalanabilmeleri için, bu araçların kullanımına ilişkin eğitimlerin yaygınlaştırılması büyük önem taşımaktadır. Özellikle ChatGPT gibi sohbet tabanlı araçlarda, doğru ve etkili prompt (komut) kullanımı, istenen çıktının kalitesi ve eğitimsel etkinin artırılması açısından kritik bir rol oynamakta olup bu alandaki dijital okuryazarlığın geliştirilmesini gerektirmektedir.

Son olarak, kültürel mirasın dijital çağda genç nesillere aktarımında yapay zekânın sunduğu imkânlar, Yahya Kemal'in ifadesiyle "*kökü mâzîde olan âtîyim*" sözü ışığında, geçmişin değerlerini geleceğe taşımada önemli bir rol oynamaktadır.

KAYNAKÇA

- Aksoy, Ö. A. (2017). *Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü*. 2. Cilt. İnkılâp Kitabevi Yayınları.
- Arslan, K. (2020). Eğitimde yapay zeka ve uygulamaları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 7188. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1174773>
- Ayverdi, İ. (t.y.). *Kubbealtı Lugatı*, "şerh" maddesi. 02.11.2025 tarihinde <https://www.lugatim.com/s/%C5%9Fferh> adresinden edinilmiştir.
- Bulut, M. (2013). Türkçe eğitimi ve öğretiminde dil ve kültür aktarımı aracı olarak atasözleri ve deyimlerin önemi. *Journal of Turkish Studies*, 8(4), 87–101. <https://turkishstudies.net/DergiTamDetay.aspx?ID=5993>
- Dilçin, D. (2000). *Edebiyatımızda atasözleri*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Güleç, İ. (2011). Klasik türk edebiyatı metinleri nasıl şerh edilmeli?. *Journal of Turkish Language and Literature*, 42 (42), 83111. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/157517>
- Kaldırım, A., & Tavşanlı, Ö. F. (2020). Grafik örgütleyicilerin türkçe eğitiminde kullanımını konu edinen araştırmaların incelenmesi: Bir Tematik Analiz. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(3), 839-873. <https://doi.org/10.19171/uefad.728921>
- Karahan, A. (2024). Divânu Lugâti'tTürk'te söz ve konuşma ile ilgili deyimler. *TYB Akademi*, 14(42), 1135. <https://www.tyb.org.tr/divanu-lugatit-turkte-soz-ve-konusma-ile-ilgili-deyimler-68658h.htm>
- OpenAI. (t.y.). *OpenAI*. <https://openai.com/tr-TR/>
- OpenAI. (2023). *Moving from completions to chat completions in the OpenAI API*. <https://help.openai.com/en/articles/7042661-moving-from-completions-to-chat-completions-in-the-openai-api>
- OpenAI. (2025). *ChatGPT-5 [Large language model]*. <https://openai.com/chatgpt>
- OpenAI. (2025). *Introducing GPT-5 (GPT-5 Release Notes)*. <https://www.openai.com>
- Özcan, M. F. (2019). Orhun Yazıtlarındaki atasözü ve deyimlerin günümüzdeki karşılıklarına yönelik inceleme. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 16, 98105. <https://doi.org/10.29000/rumelide.616897>
- Şenay, A. (2007). *Kavram haritaları yöntemiyle metin öğretimi* (Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi). YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Teyek, S. (2022). *Dede Korkut Hikâyeleri*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları. https://madenlerilkokulu.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/48/11/706374/dosyalar/2020_12/16130244_Dede_Korkut_Hikayeleri.pdf
- Türk Dil Kurumu (t.y.). Türk Dil Kurumu Sözlükleri. 1 Kasım 2025 tarihinde <https://sozluk.gov.tr/> adresinden edinilmiştir.
- Türkiye Yapay Zeka İnisyatifi (TRAI). (2024). Yapay zeka zaman çizelgesi. *Türkiye Yapay Zeka İnisyatifi*. Erişim tarihi: 20 Ekim 2024, <https://turkiye.ai/kaynaklar/yapay-zeka-zaman-cizelgesi/>
- Yekbaş, H. (2008). Metin şerhi geleneği çerçevesinde şârihlerin divan şiirine yaklaşımları. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 23, 189-217. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/257920>

XVII.ULUSLARARASI
DÜNYA DİLİ
TÜRKÇE
SEMPOZYUMU

Fatma **GENCER***

Ortaokul Türkçe Derslerinde Uygulanan Konuşma Sınavlarında Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri

Özet

Ortaokul düzeyinde yapılan konuşma sınavları; öğrencileri gündelik hayata hazırlamak, öğrencilerin dil yeterliliğini ölçmek, iletişim kurma becerisini değerlendirmek ve öz güvenlerini geliştirmek için yapılmaktadır. Konuşma sınav sürecinde Türkçe öğretmenleri çeşitli sorunlarla karşılaşmaktadır. Bu çalışmanın amacı, ortaokul Türkçe derslerinde uygulanan konuşma sınavlarında yaşanan sorunları belirlemek ve bu sorunlara çözüm önerileri bulmaktır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2025-2026 eğitim ve öğretim yılı İstanbul ili, Avcılar ilçesinde bir devlet okulunda Türkçe derslerine giren 10 öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmen seçiminde kolay ulaşılabilir örneklem kullanılmıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Araştırma verilerinin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme formundan yararlanılmıştır. Elde edilen veriler, içerik analizi yardımıyla tema ve alt temalara ayrılarak kategoriler oluşturulmuştur. Bulgular hakkında tablolar oluşturulmuş ve katılımcı görüşleri belirtilerek yorumlanmıştır. Konuşma sınavında yaşanan sorunlar; öğretmen ve öğrenci kaynaklı, ölçme-değerlendirme ölçütleri, diğer etkenler açısından değerlendirilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre Türkçe öğretmenleri genel olarak sınıf mevcutlarının ve ortamının konuşma becerisi ölçme ve değerlendirme için uygun olmadığını belirtmiştir. Konuşma sınavları Türkçe öğretmenleri tarafından hazırlıklı ve hazırlıksız konuşma sınavları olarak uygulanmıştır. Hazırlıklı konuşma sınavlarında öğrencilerin konuşma sınavlarına gereken önemi göstermemeleri ve hazırlık yapmamaları, konuşma sınavlarına katılım isteklerinin olmaması, öğrencilerin konuşmalarında tutarlılık ve bütünlük bulunmaması, dil ve anlatım bozuklukları, materyal kullanım eksikliği, jest ve mimik kullanımının yetersizliği ve zamanı yönetememe konuşma sorunlarını oluşturmaktadır. Hazırlıksız konuşma sınavlarında öğrencilerin konu hakkında bilgi eksikliği, söz varlığı yetersizliği, konuşma isteksizliği ve çekinme, alay edilme korkusu karşılaşılan sorunlardır. Araştırma sonunda öğrencilerin konuşma kaygılarını gidermek için konuşma öncesi öğrencilere hazırlık süresi tanınmalı, konu ile ilgili anahtar kelime desteği verilmeli, konuşma uygulama sayıları arttırılmalıdır. Konuşma sınav ölçütleri önceden öğrencilere bildirilerek öğrencilerin farkındalıkları arttırılmalıdır.



**ANAHTAR
KELİMELER**

Türkçe eğitimi, Konuşma becerisi, Konuşma sınavlarında karşılaşılan sorunlar.

* Türkçe öğretmeni, MEB , fatmagencer@stu.aydin.edu.tr



Challenges in Speaking Assessments in Middle School Turkish Language Courses and Proposed Solutions

Abstract

Speaking exams conducted at the middle school level aim to prepare students for daily life, assess their language proficiency, evaluate their communication skills, and foster self-confidence. During the speaking exam process, Turkish language teachers encounter various challenges. The purpose of this study is to identify the problems experienced in speaking exams conducted in middle school Turkish language courses and to propose solutions to these issues. The study group consists of 10 Turkish language teachers working at a public school in the Avcılar district of Istanbul during the 2025–2026 academic year. A convenience sampling method was used in the selection of participants. The study employed a qualitative research design, specifically the phenomenological approach. Data were collected through a semi-structured interview form. The data obtained were analyzed using content analysis and categorized into themes and sub-themes. Findings were presented in tables and interpreted by including direct quotations from participants. The problems encountered in speaking exams were evaluated in terms of teacher- and student-related factors, assessment criteria, and other influencing variables. According to the findings, Turkish language teachers generally reported that classroom size and environment are not suitable for effectively assessing speaking skills. Speaking exams were administered as both prepared and unprepared speaking tasks by the teachers. In prepared speaking exams, major issues included students not taking the exams seriously, lack of preparation, unwillingness to participate, incoherence and lack of consistency in their speech, language and expression errors, insufficient use of materials, limited use of gestures and facial expressions, and poor time management. In unprepared speaking exams, students struggled due to a lack of background knowledge, limited vocabulary, reluctance to speak, shyness, and fear of being mocked. Based on the results of the study, it is recommended that students be given preparation time before speaking tasks to reduce anxiety, be provided with key vocabulary related to the topic, and engage in more frequent speaking activities. Additionally, assessment criteria should be shared with students in advance to raise their awareness and improve performance.



KEYWORDS

Turkish language education, Speaking skills, Problems encountered in speaking exams.



1. Giriş

İnsanın varoluşundan itibaren sahip olduğu en temel iletişim biçimlerinden biri olan konuşma, bireyin hem iç dünyasını yapılandırmasına hem de çevresiyle etkileşim kurmasına olanak tanımaktadır. Bireylerin düşünce dünyasının oluşumundan toplumsal ilişkilerin inşasına, kültürel değerlerin kuşaktan kuşağa aktarılmasına kadar birçok alanda konuşma önemli bir araçtır. Bu nedenle konuşma, yalnızca bir anlatma becerisi değil; bilişsel, toplumsal ve kültürel boyutları olan kapsamlı bir yetkinliktir.

Konuşma, bireyin gündelik yaşamında ve toplumla etkileşiminde en sık başvurduğu beceridir. Duygu ve düşüncelerin hızlı biçimde aktarılması ve anlık geri bildirim sunması nedeniyle günlük yaşamın vazgeçilmez bir parçasıdır. Nitekim Özbay ve Temizyürek'e (2005, s. 116; 2007, s. 119) göre bireyler; sözlü, sözsüz ve yazılı iletişim yolları arasında en çok sözlü iletişimi, yani konuşmayı tercih etmektedir. Konuşmanın gerçekleşebilmesi için fiziksel, zihinsel ve psikolojik yeterliliklerin bir arada bulunması gerekmektedir. Özellikle konuşmanın zihinsel ve psikolojik boyutları bireyin düşünce üretme ve kendini topluluk karşısında ifade etme süreçlerini doğrudan etkilemektedir. Bu durum konuşma becerisinin bütüncül değerlendirmesini zorunlu kılmaktadır.

Konuşmada düşünceleri organize etme, anlamlandırma ve mesajı uygun bir biçimde iletmek için zihinsel sürecin etkin bir şekilde işlemesi gerekmektedir. Güneş'e (2014) göre konuşma işlemine, zihinde yapılandırılmış bilgilerin gözden geçirilmesiyle başlanır. Bu sırada konuşmanın amacı, yöntemi, konusu ve sınırları belirlenir; ardından aktarılacak bilgiler seçilir. Seçilen bilgiler sıralama, sınıflama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel işlemlerden geçirilir. Bu işlemler sonucunda düzenlenen bilgiler cümlelere, kelimelere, hecelere ve seslere dönüştürülerek aktarılır. Bilgilerin dikkatli seçilmesi ve zihinsel süzgeçten geçirilmesi, hem aktarım sürecini hem de kullanılan dilin niteliğini doğrudan etkilemektedir (Güneş, 2014, s. 13).

Konuşmanın gerçekleşebilmesi için fiziksel ve zihinsel boyutların işleyişi yeterli olmayabilir. Çünkü bireyin konuşma ortamındaki ruh hâli, konuşma sürecini doğrudan etkileyebilmektedir. Ayrıca konuşma süreci boyunca bireyin ruh hâlinde çeşitli değişimler gözlemlenebilmektedir. Bu değişimler konuşma sürecini olumlu etkileyebileceği gibi olumsuz da etkilemektedir. Ayrıca okuma alışkanlığı, ön bilgiler aile, ortam, zaman, eğitim düzeyi, dinleyici kitlesi, kültürel normlar ve sosyal roller, vb. konuşma becerisini doğrudan veya dolaylı etkileyen faktörlerdir. Bu nedenle konuşma becerisinin geliştirilmesi eğitimin temel hedefleri açısından büyük önem taşımaktadır.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın amaçları arasında öğrencilerin dili yetkin kullanabilmeleri, karakter ve kimlik kazanmaları, değişen dünya koşullarına uyum sağlayarak söz sahibi olmaları yer almaktadır (MEB, 2024, s. 5). Bu bağlamda konuşma, Sever'e (2004) göre bireyin zihinsel ve ruhsal gelişimini destekleyerek kişilik oluşumunu etkileyen bir beceridir. Öğrencilerin edindikleri bilgi ve tecrübeleri konuşma ile diğer bireylerle paylaşmaları dil ve sosyal gelişimleri açısından oldukça yararlı; toplumun bir parçası olması yönünden değerlidir.

2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda konuşma, bağımsız bir beceri alanı olarak ele alınmıştır. Her sınıf seviyesinde konuşma becerisine yönelik 26 öğrenme çıktısına yer verilmiştir. Konuşma değerlendirmelerinde süreç ve ürün odaklı yöntemlerin kullanılması önerilmiştir. Programın genel uygulama esasları bölümünde "Ölçme ve değerlendirme yöntemleri öğrencilerin eğilimlerine, ihtiyaçlarına ve özel durumlarına göre çeşitlendirilmelidir" ifadesi yer almaktadır (MEB, 2024, s. 6). Bu doğrultuda konuşma becerisine yönelik yedi ölçme ve değerlendirme aracı önerilmiştir. Bunlar; konuşma öz değerlendirme ölçeği, konuşma akran değerlendirme formu, konuşma becerisi bütüncül dereceli puanlama anahtarı, analitik dereceli puanlama anahtarı, sunum değerlendirme formu, tartışma değerlendirme formu ve öğrencinin sunumunu değerlendirmeye yönelik dereceli puanlama anahtarıdır (MEB, 2024).

Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliği'nde 2023 yılında yapılan değişiklikle Türkçe konuşma sınavlarının uygulamalı olması gerektiği belirtilmiştir. Yazılı ve uygulamalı sınav yönergesinde, sınav değerlendirme süreci başlığı altında "Türkçe ve yabancı dil derslerinin sınav puanları; yazılı sınavın %50'si, dinleme sınavının %25'i ve konuşma sınavının %25'i alınarak hesaplanır." maddesine yer verilmiştir" (MEB, 2023).

Konuşma becerisinin ölçülmesi diğer becerilere kıyasla daha karmaşık ve öznel bir süreçtir. Bu nedenle uygulamalarda bazı sorunlarla karşılaşmaktadır. Bu sorunlar hem öğretmenlerin değerlendirme sürecinde yaşadığı zorluklar hem de öğrencilerin sınav performanslarını etkileyen faktörleri kapsamaktadır. Bu kapsamda yapılan çalışmalarda Sallabaş ve Kiler (2024), konuşma becerisinin değerlendirilmesinde öğretmenlerin çok yönlü sorunlarla karşılaştığını ortaya koymuştur. Aydın ve Uçgun (2023), konuşma becerisini değerlendirme görev türleri ve biçimleri ile ilgili yaptığı çalışmada öğretmenlerin yalnızca %48'i sözlü değerlendirme görev türlerini aktif olarak kullandığını, %76'sı bu görev türlerini duymuş olsa da, yalnızca %52'si kendini bu konuda yeterli gördüğünü belirlemiştir. Çerçi (2015) çalışmasında öğretmenler, konuşma becerisinin değerlendirilmesinde kullanılan ölçütleri yetersiz bulmakta; buna rağmen kendi değerlendirme araçlarını geliştirmediklerini belirtmiştir. Bu çalışmada, ortaokul Türkçe derslerinde uygulanan konuşma sınavlarında karşılaşılan sorunları ve çözüm önerileri belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaçla "Ortaokul Türkçe derslerinde uygulanan konuşma sınavlarında Türkçe öğretmenlerinin karşılaştığı sorunlar nelerdir ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri neler olabilir?" sorularına cevap aranmıştır.

2. Yöntem

2.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. "Olgubilimin temel amacı, tecrübenin temel yapısını ve değerini betimlemektir" (Merriam, 2013). Araştırmada Türkçe öğretmenlerinin konuşma sınav süreçlerinde yaşadıkları sorunları, öğretmenlerin deneyimlerinden faydalanarak anlatmaları araştırma desenini kullanma nedenini ortaya koymaktadır.



2.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2025-2026 eğitim ve öğretim yılı İstanbul ili, Avcılar ilçesinde bir devlet okulunda görev yapan 10 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde gönüllülük esas alınmış olup öğretmen seçiminde kolay ulaşılabılır örneklem kullanılmıştır. Patton'a (2005) göre kolay ulaşılabılır veya elverişli örnekleme tamamen mevcut olan, ulaşması hızlı ve kolay olan ögelere dayanır. Araştırmacının MEB'de görev yapması nedeniyle araştırma verilerine hızlı ulaşma amacı, bu örneklemin seçilme gerekçesini oluşturmaktadır. Çalışma grubuna ait bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

		n	%
Cinsiyet	Kadın	7	70
	Erkek	3	30
Yaş	20-30	10	100
	31-40	-	-
Eğitim Düzeyi	Lisans	10	100
	Yüksek lisans	-	-
	Doktora	-	-
Mesleki Kıdem	1-4 yıl	5	50
	5-9 yıl	5	50

Tablo 1: Katılımcılara Ait Bilgiler

Tablo 1' e göre çalışma grubunda yer alan Türkçe öğretmenlerinin %70'i kadın, %30'u erkektir. Öğretmenlerin %100' ü 21-30 yaş aralığında ve lisans mezunudur. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri 1-4 yıl aralığında olanlar, %50; 5-9 yıl aralığında olanlar ise %50'dir.

2.3. Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri, yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Görüşme formu, araştırmanın amaçları doğrultusunda araştırmacı tarafından hazırlanmış ve toplamda beş açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Bu sorular; konuşma sınav türleri ve bu sınavların yapılma gerekçeleri, konuşma sınavlarında kullanılan ölçme araçları ve ölçütler, öğrencilerin konuşma sınavlarına yaklaşımları sınav sürecinde karşılaşılan sorunlar, öğretmenlerin konuşma sınavlarına ilişkin önerileridir. Hazırlanan sorular, Türkçe eğitimi alanında uzmanlaşmış bir akademisyen ve iki Türkçe öğretmenin görüşüne sunulmuş; alınan geri bildirimler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak görüşme formuna son hali verilmiştir. Nihai hâline getirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu, elektronik ortamda öğretmenlere iletilmiş ve öğretmenlerin formdaki soruları yanıtlamaları istenmiştir. Görüşme süreci boyunca öğretmenlerle iletişim sürdürülmüştür. Elde edilen veriler, nitel araştırma yöntemlerine uygun biçimde yazılı olarak aktarılmıştır.

2.4. Verilerin analizi

Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. “İçerik analizi, basılı ya da görsel materyallerin sistematik bir şekilde taranarak belli kategoriler bakımından tematik olarak analiz edilmesidir. İçerik analiziyle elde edilen veriler, birbirleriyle belirli temalar arasında sınıflandırılmış, böylelikle veriler arasındaki ilişkiler ortaya çıkarılmıştır” (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 227). Analiz sonunda elde edilen veriler tema ve alt temalara ayrılmıştır. Analizler, öğretmenlerin görüşleri ile desteklenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri; “Ö1, Ö2, Ö3...” şeklinde kodlanmıştır.

3. Bulgular

Bu bölümde Türkçe öğretmenlerinin görüşme formlarındaki yanıtlarından yola çıkarak tablo oluşturulmuş, öğretmenlerin görüşleri doğrudan verilmiştir.

Tema	Kategori	Kod
Hazırlıklı Konuşma	Öğrencinin heyecanını ve stresini azaltma	Ö1, Ö2, Ö6, Ö7, Ö9
	Öğrencinin kendini iyi ifade edebilmesi	Ö1, Ö2, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9
	Öğrencinin güveninin artması	Ö1, Ö5, Ö7
	Öğrencilerin hazırlıksız konuşmada zorluk yaşamaları	Ö3, Ö4, Ö6
	Öğrencilerin sınav öncesi daha etkili hazırlanabilmeleri	Ö4, Ö9
	Ders sürecinde hazırlıksız konuşma yapıyor olması	Ö4, Ö7
	Konu belirlemede bireysel özelliklerin dikkate alınması	Ö5
Hazırlıksız konuşma	Hazırlıklı konuşmada ezbere kaçma	Ö10
	Kelime hazinesinin görünürlüğü	Ö10
	Anlık düşünme becerisinin gelişimi	Ö10

Tablo 2: Konuşma Sınavlarında Kullanılan Konuşma Türü ve Seçilme Grekçeleri

Türkçe öğretmenlerinin konuşma sınavlarında kullandıkları konuşma türleri hazırlıklı ve hazırlıksız konuşma türleridir. Araştırmaya katılan 9 öğretmen konuşma sınavlarında hazırlıklı konuşma, 1 öğretmen hazırlıksız konuşmayı tercih etmiştir. Hazırlıklı konuşma sınavını tercih eden öğretmenlerin 7’si öğrencilerin konuşma sınavlarında kendilerini daha iyi ifade edebildiklerini; 5 öğretmen öğrencilerin heyecanını ve stresinin azaldığını; 3 öğretmen ise öğrencilerinin güveninin arttığını belirtmiştir. Türkçe öğretmenlerine göre öğrencilerin hazırlıksız konuşmada zorluk yaşamaları, ders sürecinde hazırlıksız konuşmaya yer vermeleri, öğrencilerin hazırlıklı konuşma sayesinde sınavlara daha etkili hazırlanmaları ve öğrenciye göre konu belirleme hazırlıklı konuşma tercih nedenlerini oluşturmaktadır. Hazırlıksız konuşmayı tercih eden öğretmen, öğrencilerin hazırlıklı konuşmada ezbere kaçtıklarını, öğrencilerin kelime hazinelerini ve anlık düşünme becerilerini bu türle daha iyi gözlemlediğini ifade etmiştir.

Türkçe öğretmenlerinin konuşma sınavlarında kullanılan konuşma türüne ilişkin görüşleri şu şekildedir:

Ö4: "Ben genellikle hazırlıklı konuşmayı tercih ediyorum. Çoğu öğrenci hazırlıksız konuşmada 'Aklıma bir şey gelmiyor.' diyerek iki üç cümle söyleyip bıraktığı için de hazırlıklı konuşmayı tercih ediyorum.

Tema	Kategori	Kod
Dereceli puanlama anahtarı	Konuşması öncesinde hazırlık yapma	Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9
	Konuşmaya uygun bir ifadeyle/hitap ifadesiyle başlanmıştır.	Ö1, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9
	Konuşmanın başında konuyla ilgili açıklama yapılmıştır.	Ö1, Ö2
	Konuşma stratejilerini uygular.	Ö1
	Konuşmasında ses tonunu ayarlamış/beden dilini kullanmıştır.	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10
	Gereksiz seslerden ve tekrardan kaçınır.	Ö3, Ö4, Ö7, Ö8
	Anlatım konuşmanın amacına uygundur	Ö1, Ö8, Ö10
	Verilmek istenen ana düşünce/yardımcı düşünceler belirgindir.	Ö1
	Kelimeleri anlamına uygun bir biçimde kullanması	Ö4, Ö5, Ö8, Ö9
	Konu bütünlüğü ve tutarlılık	Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö10
	Konuşma uygun ifadelerle bitirilmiştir.	Ö1, Ö3, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9
	Konuşma belirlenen sürede tamamlanmıştır.	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö10
	Sorulan sorulara yeterli cevaplar verilmiştir.	Ö1, Ö8

Tablo 3: Konuşma becerisinin ölçülmesinde kullanılan ölçme araçları ve konuşma sınav sürecinde kullanılan ölçütler

Tablo 3' e göre Türkçe öğretmenlerinin tamamı konuşma sınavlarını dereceli puanlama anahtarı kullanarak değerlendirmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yine tamamı konuşma sınavı ölçütü olarak öğrencilerin konuşmalarında uygun ses tonunu ve beden dilini kullanmasına yer vermiştir. Öğrencilerin konuşmalarına uygun hitapla başlaması, konu bütünlüğü ve tutarlılık, konuşmanın istenen sürede tamamlanması ikinci sırada yer almıştır. Öğrencilerin konuşma öncesi hazırlık yapması, konuşmanın uygun ifadeyle bitirmesi öne çıkan ölçütlerdir. Gereksiz sesler çıkarma, anlatımın amaca uygunluğu konuşmalarına uygun hitabet ile başlayıp bitirmeleri, konuşma hakkında hazırlık yapılması, konu bütünlüğü ve tutarlılık, konuşmanın belirlene sürede tamamlanması diğer üzerinde durulan ölçütlerdir. Konuşma sürecinde kelimelerin anlamlarına uygun kullanımı, anlatımın konuşma amacına uygunluğu, gereksiz seslerden kaçınma sık kullanılan ölçütlerdir. Öğrencilerin konuşmanın başında konu ile ilgili açıklama yapması, konuşma stratejilerini uygulama, konuşmada ana düşünce ve yardımcı düşüncelere yer verme ve sorulan sorulara cevap verme Türkçe öğretmenlerinin dikkat ettiği ölçütlerdir.

Türkçe öğretmenlerinin konuşma becerisinin ölçülmesinde kullanılan ölçme araçları ve konuşma sınav sürecinde kullanılan ölçütler hakkında öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Ö2: "Ölçme aracı olarak dereceli puanlama ölçeği kullanıyorum. Beden dili, ses tonu, konu bütünlüğü, tutarlılık ve süre gibi ölçütleri göz önünde bulunduruyorum."

Tema	Kategori	Kod
Hazırlıklı konuşma sınavında karşılaşılan sorunlar	Heyecanlanma ve utanma	Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9
	Öğrencilerin konuşma sınavına yönelik olumsuz tutumları (sınava girmek istememe, çekinme)	Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9,
	Öğrencilerin konulara ezberci yaklaşması	Ö6, Ö8, Ö9
	Hazırlık yapılmaması	Ö5
	Konuşma bütünlüğü ve tutarlılığının olmaması	Ö9
	Dil ve anlatım bozuklukları	Ö3
	Gereksiz sesler çıkarma	Ö9
	Jest ve mimik kullanımının yetersizliği	Ö2, Ö9
	Sesin işitilmemesi	Ö6, Ö9
	Sınıf mevcutlarının kalabalık olması	Ö6, Ö9
	Zamanı yönetememe	Ö4, Ö5, Ö6
	Materyal kullanım yetersizliği	Ö3
	Hazırlıksız konuşma sınavında karşılaşılan sorunlar	Heyecanlanma ve utanma
Sınıf mevcutlarının kalabalık olması		Ö10
Konu hakkında bilgi eksikliği,		Ö10
Söz varlığı yetersizliği		Ö10
Konuşma isteksizliği		Ö10
Alay edilme korkusu		Ö10

Tablo 4: Konuşma sınavlarında en sık karşılaştığınız sorunlar

Tablo 4'e göre Türkçe öğretmenlerinin hazırlıklı ve hazırlıksız konuşma sınavlarında sınıf mevcutlarının kalabalık olması ortak sorunu oluşturmaktadır. Öğretmenlerin hazırlıklı konuşma sınavlarında karşılaştığı sorunlar; öğrencilerin heyecanlanma ve utanması, öğrencilerin konuşma sınavına yönelik olumsuz tutumları, ezberci yaklaşım, hazırlık yapılmaması, konuşma bütünlüğü ve tutarlılığının olmaması, dil ve anlatım bozuklukları, öğrencilerin gereksiz ses çıkarması, jest ve mimik kullanım yetersizliği, öğrencinin sesinin işitilmemesi, zaman yönetimi ve materyal kullanım yetersizliğidir. Hazırlıksız konuşma sınavında karşılaşılan sorunlar; konu hakkındaki bilgi eksikliği, söz varlığı yetersizliği, konuşma isteksizliği ve alay edilme korkusudur.

Türkçe öğretmenlerinin konuşma sınavlarında en sık karşılaştığınız sorunlar hakkındaki görüşleri şu şekildedir:

Ö5: "En sık karşılaştığım sorun öğrencilerin heyecanlanması ve arkadaşlarının önünde konuşmaktan utanması oluyor. Konuşma sınavı olmayacağı, sıfır almayı kabul ediyorum diyerek hiç konuşmayan öğrenciler oluyor."

Tema	Kategori	Kod
Olumlu yaklaşım	Alışma	Ö1,Ö6,Ö9
	Kendine güven	Ö2,Ö4
Olumsuz yaklaşım	Yüksek heyecan	Ö2
	Kaygı	Ö2,Ö3,Ö7,Ö10
	Baskı hissetme	Ö4
	İsteksizlik	Ö5
	Sınav farkındalığının olmaması	Ö8

Tablo 5: Öğrenciler konuşma sınavlarına yaklaşımı

Öğrencilerin konuşma sınavlarına karşı olumlu ve olumsuz yaklaşım sergilemektedir. Türkçe öğretmenlerine göre öğrencilerin konuşma sınavlarına yaklaşımı daha çok olumsuzdur. Olumlu yaklaşımlar öğrencilerin konuşma sınavlarına alışması ve kendine güven; olumsuz yaklaşımlar kaygı, yüksek heyecan, baskı hissetme, isteksizlik ve sınav farkındalığının olmamasıdır.

Türkçe öğretmenlerinin öğrenciler konuşma sınavlarına yaklaşımına yönelik görüşleri şu şekildedir:

Ö4: "Genelleme yaparsak sınav gözüyle baktıkları için pek hoşlarına gitmiyor. Aslında dönem içerisinde birçok konuşma etkinliği yapıyoruz ve güzel sonuçlar alıyoruz fakat belli bir zaman aralığında ve sınav olarak yapılan konuşmaları öğrenciler sevmiyor."

Tema	Kategori	Kod
Öneriler	Konular, öğrencilerin günlük yaşamıyla ilişkili olmalı.	Ö2,Ö6,10
	Konuşma dersinin ayrı olması	Ö1,Ö3
	Sürece dayalı bir değerlendirme	Ö4,Ö5
	Puan etkisinin artırılması	Ö5
	Konuşma sırasında anahtar kelime desteği verilmeli	Ö2
	Ortak ölçütlerin belirlenmesi	Ö7
	Ölçütlerin önceden öğrenciye bildirilmesi	Ö1, Ö7
	Gruplar arası tartışma	Ö6,Ö8,Ö9,Ö10
	Görsel ve işitsel materyal desteği	Ö6, Ö9,Ö10
	Sınav öncesi hazırlık süresi tanıma	Ö10
	Kısa ve sık konuşma fırsatları	Ö10

Tablo 6: Türkçe öğretmenlerinin konuşma sınavlarına yönelik önerileri

Türkçe öğretmenleri konuşma sınavlarına yönelik önerileri arasında gruplar arası tartışma, konuşma konularının öğrencilerin günlük yaşamı ile ilgili olması ve konuşma sınavlarında görsel ve işitsel materyal desteği ön plana çıkmıştır. Öğretmenler konuşma sınavlarının sürece dayalı olmasını gerektiğini ve konuşma derslerinin diğer derslerden ayrı olması gerektiğini belirtmiştir. Konuşma sınavının puan etkisinin artırılması, ortak ölçütlerin belirlenmesi, ölçütlerin öğrencilere söylenmesi, konuşma sırasında anahtar kelime desteği, sınav öncesi hazırlık süresi tanıma, konuşma sınavlarında öğrencilere kısa ve sık konuşma fırsatlarının verilmesi getirilen öneriler arasındadır.

Türkçe öğretmenlerinin konuşma sınavlarına yönelik görüşleri şu şekildedir:

Ö6: *“Öğrencilerin konuşma becerilerini ileri düzeye taşıyabilmek için günlük yaşamdan sorunlara yer verilebilir”. Grup şeklinde konuya değinilmeleri istenebilir. Yapılacak konuşma sınavları görsellerle desteklenebilir.”*

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Konuşma sınavlarının temel amaçları arasında; öğrencilerin bireysel gelişimlerini gözlemlemek, onların iletişim kurma, anlama ve anlatma farkındalıklarını, topluluk karşısında kendilerini ifade edebilme becerilerini ölçmek ve değerlendirmek yer almaktadır.

Araştırmadan elde edilen veriler sonucunda Türkçe dersi konuşma sınavlarında karşılaşılan sorunlara ve önerilere ulaşılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin konuşma sınavlarını hazırlıklı ve hazırlıksız yaptığı belirlenmiştir. Hazırlıklı konuşma sınavı yapan öğretmenler öğrencilerin kendilerini daha iyi ifade edebildiklerini ve heyecanlarının azaldığını belirtmişlerdir. Özdemir (2018), hazırlıklı konuşmanın Türkçe öğretmeni adaylarının kaygısını gidermede orta düzeyde etkili olduğu görülmüştür. Nitekim Türkçe öğretmenleri konuşma sınavlarını hazırlıklı yapmalarına rağmen konuşma sınav sorunlarında öğrencilerin heyecanlı oldukları belirtilmiştir. Araştırmaya katılan erkek öğretmenlerin tamamı hazırlıklı konuşma sınavını tercih etmiştir.

Türkçe öğretmenlerinin konuşma sınavlarında kullandığı ölçme araçları ve ölçütlerin belirlenmesinde tüm öğretmenlerin dereceli puanlama anahtarı kullandıkları tespit edilmiştir. Çerçi (2015) öğretmelerin kendi değerlendirme araçlarını yapmadığı ifadesi ortaya çıkan bu sonucu desteklemektedir. Her sınıfın ve öğrencinin ihtiyacı farklı olabilir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı lisans eğitim düzeyine sahip ve mesleki deneyimleri en fazla 9 yıldır. Bu durum hizmet içi eğitimlerin ve mesleki gelişimlerin önemini ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin kullandığı ölçütlerin genellikle fiziksel olduğu, içerik kriterlerinin ikinci planda kaldığı tespit edilmiştir. *Ses ve beden dili kullanımının* tüm öğretmenlerinin yanıtlarında yer alması bu durumun kanıtıdır. Araştırmada sadece bir öğretmen konuşmanın *ana fikri* ölçütünü yanıtlarında yer vermesi konuşma sınavlarında Türkçe öğretmenlerinin içerikten daha çok konuşmanın fiziksel unsurlarını değerlendirdiği sonucuna ulaşılabilir.

Öğrencilerin konuşma sınavlarına yaklaşımlarının genellikle olumsuz olduğu tespit edilmiştir. Gündüz ve Demir (2022) öğrencilerin konuşma kaygılarını oluşturan nedenleri fiziksel, duygusal davranışsal ve bilişsel olarak belirtmiştir. Konuşma sürecinde, gülünme, alay edilme, rezil olunma, küçük düşürülme konuşmacı tarafından olumsuz algılandığını belirtmiştir.

Konuşma sınavlarının kalabalık sınıflarda yapılması ortak sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. İş ve Balcı (2024) kalabalık sınıflarda öğrencilerin motivasyon eksikliği, iletişim zorluğu, yetersiz zaman ve daha fazla bireysel öğrenim gereksinimi gibi sorunlarla karşılaştığını belirtmiştir. Öğrencilerin heyecanlanma ve utanma, konuşma sınavına yönelik olumsuz tutumları Türkçe öğretmenlerinin üzerinde durduğu önemli sorundur. Araştırma sonuçları ve Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinden yararlanarak bazı önerilerde bulunulmuştur:

- ⊕ Türkçe öğretmenlerinin mesleki gelişimleri desteklenmeli ve ölçme değerlendirme eğitimleri verilmelidir. Öğretmenler, konuşma sınavlarında sınıfın durumuna göre kendi ölçme araçlarını ve ölçütlerini belirlemelidir.
- ⊕ Öğrencilerin konuşma kaygılarını azaltmak için, sınav konuları günlük yaşamla ilişkili seçilmeli, öğrencilere sınav öncesinde hazırlık süresi tanınmalı, değerlendirme ölçütleri önceden açıklanmalı ve konuşma sırasında anahtar sözcüklerden yararlanmalarına olanak sağlanmalıdır.
- ⊕ Konuşma becerisine yönelik öğrencilere grup çalışmaları yaptırılarak öğrencilerin performansları süreçte gözlemlenebilir
- ⊕ Konuşma sınavlarında karşılan sorunlara çözüm bulmak zorunlu bir hal almaktadır. Bu soruna yönelik araştırmacılar tarafından eylem araştırması yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Çerçi, A. (2015). Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin konuşma becerisini ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşleri. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 186–204.
- Güneş, F. (2014). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Pegem Akademi.
- Gündüz, A., & Demir, S. (2022). Ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygıları. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 12(2), 709–726. <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.985315>
- İş, E., & Balcı, S. (2024). Kalabalık sınıflardaki öğretim sürecinin incelenmesi: Yükseköğretim örneği. *Journal of University Research*, 7(2), 160–170. <https://doi.org/10.32329/uad.1411934>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2023). *Yazılı ve uygulamalı sınavlar yönergesi*. <https://odsgm.meb.gov.tr/www/yazili-ve-uygulamali-sinavlar-yonergesi-yayimlandi/icerik/1083>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Ortaokul Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. MEB Yayınları.
- Özbay, M. (2005). Ana dili eğitiminde konuşma becerisini geliştirme teknikleri. *Journal of Qafkaz University*, 16, 177–184.
- Özdemir, S. (2018). Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygısını gidermede hazırlıklı konuşmaların rolü. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 361–374.
- Patton, M. Q. (2005). *Qualitative research*. John Wiley & Sons, Ltd.
- Sallabaş, M. E., & Kiler, B. (2024). Dil becerilerini ölçme ve değerlendirme sürecinde Türkçe öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 12(3), 650–666. <https://doi.org/10.16916/aded.1484732>
- Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Anı Yayıncılık.
- Temizyürek, F. (2007). İlköğretim ikinci kademedeki konuşma becerisinin geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40(2), 113–131.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.



XVII.ULUSLARARASI
DÜNYA DİLİ
TÜRKÇE
SEMPOZYUMU

Fatma KILIÇ*

Çağatay Türkçesinde Tart- "Çekmek" Fiilinin
Çok Anlamlı Yapısı Üzerine

Özet

Bu çalışmada Çağatay Türkçesinin işlek fiillerinden *tart*-in çok anlamlı yapısı ele alınmaktadır. Çok anlamlılık, bir kelimenin farklı bağlamlarda türemiş ya da anlamca ilişkili birden fazla kavramı karşılaması durumu olarak tanımlanabilir. Polisemi, tarihî lehçelerde en belirgin biçimde fiiller üzerinden gözlemlenmektedir. Çalışmada öncelikle *Mevlâna Sekkakî Divanı*, *Nevâdirü'ş-Şebâb*, *Meşreb (Baba Rahim) Mebde-yi Nûr* adlı eserlerden seçilen örnek beyitlerde *tart*-fiilinin merkezî anlamı ve bu anlamdan türeyen yan anlam katmanları incelenmiştir. Tespit edilen anlamlar alt başlık hâlinde sıralanmıştır. Çağatay metinlerinde *tart*-, sadece (bir şeyi) çekmek veya sürüklemek anlamında değil "çizmek, etkilemek, görmek, istemek, katlanmak, köreltmek, kör etmek, ölmek üzere olmak, saldırmak, sermek, söylemek/haykırmak, vazgeçmek/geri çekmek, yönelmek" gibi yan anlamlarda da kullanılmıştır. Örneğin *tig tart*- ifadesi "kılıç çekmek, kılıçla saldırmaya davranmak" anlamında somut bir kullanımı yansıtırken, *kol tart*- ifadesi "el çekmek, vazgeçmek" anlamıyla soyut bir işlev kazanmıştır. Bu tür somuttan soyuta doğru gerçekleşen anlam kaymaları, sözcüğün hem işlekliliğini hem de tarihî derinliğini gösterir. Benzer biçimde *tart*-fiilinin Farsça *keşîden* fiiliyle olan etkileşimi (örneğin *cefâ tart*- "cefâ keşîden") dilin yalnızca biçimsel düzlemde değil, anlamsal düzeyde de yabancı dillerle etkileşim içinde olduğunu göstermektedir. Elde edilen bulgular, çok anlamlılığın yalnızca bir dil olgusu olmadığını; aynı zamanda dönemin kültürel birikimi, zihniyet dünyası ve toplumsal yaşam biçimlerinin de bir yansıması olduğunu ortaya koymaktadır. *Tart*-fiilinin farklı bağlamlarda kazanmış olduğu anlam çeşitliliği, Çağatay Türkçesinin esnek ve zengin bir söz varlığına sahip olduğunu göstermektedir. Somut eylemlerden soyut kavramlara doğru gerçekleşen anlam kaymaları, fiilin tarihî süreçteki kullanım yoğunluğunu ve işlekliliğini yansıtmaktadır. Bunun yanı sıra, deyimleşmiş kullanımlar (*kol tart*-, *tig tart*-, *yol tart*-, *köz tart*-, *nefsni tart*- gibi) dilin estetik ve ifade gücünü artırmakta; edebî metinlerde hem anlatım zenginliğini hem de düşünsel derinliği desteklemektedir.



ANAHTAR
KELİMELER

Çağatay Türkçesi, Çok anlamlılık, Tart- fiili.

* Dr., Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, ftm.shn4272@gmail.com



On The Polysemic Structure Of The Verb 'Tart-' (To Pull) In Chagatai Turkish

Abstract

This study examines the polysemous structure of the active verb *tart-* in Chagatai Turkish. Polysemy can be defined as the situation where a word denotes more than one concept that is either derived or semantically related in different contexts. Polysemy is most clearly observed in verbs in historical dialects. The study primarily examines the central meaning of the verb *tart-* and the layers of connotations derived from this meaning in selected verses from the works Mevlâna Sikkakî Divanı, Nevâdirü'ş-Şebâb, and Meşreb (Baba Rahim) Mebde-yi Nûr. The meanings identified are listed under subheadings. In Chagatai texts, *tart-* is used not only in the sense of (pulling or dragging something) but also in secondary meanings such as 'to draw, to affect, to see, to want, to endure, to dull, to blind, to be about to die, to attack, to spread, to say/shout, to give up/withdraw, to turn towards'. For example, the expression *tig tart-* reflects a concrete usage meaning 'to draw a sword, to attack with a sword', while the expression *kol tart-* has acquired an abstract function meaning 'to withdraw one's hand, to give up'. Such shifts in meaning from concrete to abstract demonstrate both the vitality and historical depth of the word. Similarly, the interaction between the verb 'tart-' and the Persian verb "keşiden" (e.g., 'cefâ tart-' meaning 'to inflict hardship') demonstrates that the language interacts with foreign languages not only on a formal level but also on a semantic level. The findings reveal that polysemy is not merely a linguistic phenomenon; it is also a reflection of the cultural heritage, mindset, and social life forms of the period. The variety of meanings acquired by the verb *tart* in different contexts demonstrates that Chagatai Turkish possesses a flexible and rich vocabulary. The shifts in meaning from concrete actions to abstract concepts reflect the intensity and vitality of the verb's use throughout history. In addition, idiomatic usages (such as *kol tart-*, *tig tart-*, *yol tart-*, *köz tart-*, *nefsni tart-*) enhance the aesthetic and expressive power of the language, supporting both narrative richness and intellectual depth in literary texts



KEYWORDS

Chagatai Turkish, Polysemy, Tart- verb.



1. Giriş

Dil, yalnızca iletişim aracı değil, aynı zamanda bir toplumun düşünce dünyasını, kültürünü ve tarihsel birikimini yansıtan dinamik bir sistemdir. Bu sistemin en dikkat çekici özelliklerinden biri, kelimelerin zamanla farklı anlamlar kazanmasıdır. Bir kelimenin veya fiilin birden fazla anlam taşıması olgusu, dilbilimde çok anlamlılık (polisemi) olarak adlandırılmaktadır. Çok anlamlılık dillerin gelişiminde kaçınılmaz bir süreç olup, anlam genişlemesi, anlam daralması, mecazlaşma ve deyimleşme gibi anlam değişimleriyle yakından ilişkilidir. Bu yönüyle çok anlamlılık, hem dilin canlılığını hem de kültürel etkileşimlerini yansıtan bir göstergedir. Türk Dil Kurumu'nun *Türkçe Sözlükü* (TDK, 2025) çok anlamlılığı, "bir kelimenin birçok anlam bildirme niteliği" şeklinde tanımlar. Doğan Aksan, "sözcüklerin birden çok kavramı yansıtır duruma gelmiş olmalarına çok anlamlılık" adını verir (2020: 188). Bazı yazarlar çok anlamlılığı tüm dillerdeki yaygınlığına dayanarak onun sözvarlığının tümüne özgü bir nitelik olarak gördüğünden bahseder. Th. Schippan, çok anlamlılığı "sözcüksel birimlerin ana özelliği" olarak varsaydığını söyler. Ancak Aksan'a göre sözvarlığı içerisinde çoğunluğu oluşturan çok anlamlı ögeler farklı bağlamlar içinde, aynı zamanda sözcük'nin ve konunun gerektirdiği yolda, anlamlardan yalnız birini yansıtır (2020, s. 189).

Türkçede çok anlamlılık, tarih boyunca fiiller üzerinden belirgin biçimde gözlemlenmiştir. Fiiller, dilin temel hareket ve kavram aktarıcı unsurları olmaları nedeniyle, anlam değişimlerine en açık kelime türlerinden biridir. Özellikle tarihsel dönemleri karşılaştırıldığında, bazı fiillerin anlam alanlarının genişlediği veya daraldığı, bazılarının ise işlev değiştirerek başka fiillere yerini bıraktığı görülmektedir. Bu bağlamda, Eski Türkçeden itibaren kullanılan *tart-* ve *çek-* fiilleri, Türkçedeki anlam kayması ve görev değişimlerinin tipik örnekleri arasında yer alır.

Türk Dil Kurumu'nun *Türkçe Sözlükü*nde (TDK, 2025) *tart-* fiili "1. Bir şeyin birim cinsinden ağırlığını bulmak., 2. Bir şeyi avuç içinde sallayarak veya kaldırarak ağırlığını kestirmeye çalışmak., 3. Binek hayvanlarının dizginlerini çekmek., 4. (mecaz) Bir şeyin bütün sonuçlarını düşünmek, ölçüp biçmek, hesap etmek. 5. (mecaz) Dikkatle incelemek, değer biçmek." şeklinde açıklanır. Buna karşılık *çek-* fiili, yine TDK *Türkçe Sözlük*'te "bir şeyi tutup kendine veya başka bir yöne doğru yürütmek" temel anlamı dışında "koymak, germek, içine almak, emmek" gibi 43 farklı anlamla tanımlanmıştır. Bu durum, *çek-* fiilinin Türkçede çok geniş bir anlam ağına sahip olduğunu, buna karşın *tart-* fiilinin tarihsel süreçte anlam bakımından daraldığını göstermektedir.

Funda Toprak, *tart-* fiilinin bu anlam daralmasına ilişkin olarak şu değerlendirmeyi yapmaktadır:

“

"Doğu Türkçesinde ve Türk Lehçelerinin birçoğunda kullanılan tart- fiili Batı Türkçesinde kullanımdan düşmemiş ancak anlamı daralmıştır. Batı Türkçesinde bu fiilin anlamlarından pek çoğu "çek-" fiiliyle karşılanır olmuştur. Bu anlam ve coğrafi daralmayı deyimlerde takip etmek mümkündür. Tarihî süreçte tart- fiiliyle kurulan pek çok deyim bugün "çek-" fiiliyle Türkiye Türkçesinde görmek şaşırtıcı değildir." (2020, s. 234) vb.

”

Toprak'ın bu tespiti, tart- fiilinin tarihsel süreçte anlam açısından daraldığını; buna karşın çek- fiilinin aynı işlevleri üstlenerek daha geniş bir kullanım alanına yayıldığını göstermektedir. Bu değişim Türkçedeki anlam kayması ve fiil görev değişimlerinin dilsel sürekliliğini ortaya koymak bakımından son derece önemlidir.

Sir Gerard Clauson'a göre tart- fiilinin temelde "(bir şeyi) çekmek veya sürüklemek anlamı dışında "tartmak, çekmek, sürüklemek, çizmek, boşaltmak, germek, titreşmek" gibi birçok genişletilmiş anlamı vardır (1972, s. 534). Çek- fiili içinse (çekmek, geri çekmek, işaretlemek, sıkmak, bağlamak) özgün anlamının belirsiz olduğunu yaygın anlamının ise "çekmek" olduğunu aktarır. Ancak çok kısa sürede hem (para) ödünç almak, (acı) çekmek, (tütün) içmek hem de "geri çekmek" gibi birçok genişletilmiş Türkçede 30'dan fazla farklı anlamlarının olduğundan bahseder (1972, 413).

İncelemede taranan *Mevlâna Sekkâkî Divanı*, *Nevâdirü'ş-Şebâb*, *Meşreb (Baba Rahim) Mebde-yi Nûr* adlı eserler Çağatay Türkçesinin üç dönemi esas alınarak ve fiil yoğunlukları göz önünde bulundurularak seçilmiştir.

Tart- fiili üzerine Yahya Kemal Beyitoğlu'nun (2022) Eski Anadolu Türkçesinde Dart-/Tart- Fiilinin Anlamsal Yapısı Üzerine Bir Değerlendirme adlı bir çalışması bulunmaktadır. Çağatay Türkçesinde fiilin çokanlamlılığı üzerine Lira Mayrambek Kzy'nın 2022 yılındaki "Çağataycada Yak- "Beğenmek, Hoşa Gitmek"" adlı çalışması ve Filiz Meltem Erdem Uçar'ın "Çağatay Türkçesinde Bol- "Olmak" Fiilinin Çok Anımlı Yapısı" adlı makalesi literatür için önemli çalışmalardır.

İncelemede *tart-* fiiliyle kurulan deyimleşmiş yapılara (*kol tart-*, *tig tart-*, *yol tart-*, *köz tart*, *nefsni tart-* gibi) sıklıkla rastlanmıştır. Bu da *tart-* fiilinin etrafında çok sayıda deyim oluşması, fiilin tek bir sözlük anlamının ötesine geçen geniş bir kavramsal alan kazandığını gösterir. Deyimlerin çeşitliliği, Türk toplumunun "köreltmek, istemek, vazgeçmek" gibi soyut duygu ve düşünceleri *tart-* fiili üzerinden metaforik biçimde ifade ettiğini ortaya koyar. Böylece *tart-* fiili, sadece fiziksel bir hareketi değil, aynı zamanda zihinsel ve duygusal süreçleri temsil eden bir kültürel metafora dönüşmüştür.

Özellikle Farsça etkisiyle ortaya çıkan *derd tap-*, *gam tart-*, *endişe tart-* gibi örnekler, Farsçadaki keşiden "çekmek" fiilinin Türkçeye birebir aktarımıyla oluşmuş yapılardır. János Eckmann da benzer biçimde çek- veya tart- "çekmek" (Fars. keşiden) ve bazı fiillerin (*tap-* "bulmak" (Fars. yâften), *ur-* "vurmak" (Fars. zeden), *ye-* "yemek" (Fars. hörden), *yut-* "yutmak" (Fars. fūrū-hörden) gibi fiillerin Farsçanın taklit edilmesiyle sık sık, birleşik fiiller yapan yardımcı fiiller olarak da kullanıldığından belirtir. Bu bağlamda, Farsça keşiden "çekmek" fiilinin Türkçedeki *tart-* fiiliyle karşılandığı örnekler: *âh tart-* "ah çekmek, ahlakmak" (Fars. âh-keşiden), *cefâ tart-* "cefa çekmek, eziyet çekmek" (Fars. cefâ-keşiden), *cânlar tart-* "canlar almak, zulmetmek" (Fars. cân "can, ruh") gibi yapılar, dilin yalnızca biçimsel değil, anlamsal düzeyde de yabancı etkilere açık bir gelişim çizgisi izlediğini ortaya koymaktadır (2017: 62).

Bu çalışmada *tart-* fiilinin Çağatay Türkçesindeki çok anlamlılık örnekleri incelenmiş; fiilin anlam değişimi, deyimleşme biçimleri ve Farsça ile etkileşim süreci üzerinden Türkçenin tarihsel anlam evrimine dair bulgular ortaya konmuştur. Böylece fiilin anlam yolculuğu üzerinden Türkçedeki çok anlamlılık olgusunun tarihsel ve kültürel boyutları değerlendirilmeye çalışılmıştır.

2. İnceleme

2.1. Çizmek

Burada *elif tart*-deyimi “çizmek” fiilinden hareketle tamamen mecazî bir kullanım kazanmıştır. Bu kullanımda kastedilen anlam, ilahî aşkla bağlantılı olup, elif harfinin şekli dolayısıyla “doğruluk ve teklik (vahdet)” kavramlarını temsil etmesidir. Saadet Karakös, *elif tart*-deyimi için “*elif çekmek*” sinede oklarla, kılıçlarla açılan yaraları, yürek acılarını ifade etmek için kullanılan bir deyimdir. Şekil özelliğiyle doğruluk, yücelik gibi kavramların çağırışı olan harf, aynı zamanda bir rakamı, tasavvufî olarak da vahdet, insaniyet gibi birçok anlam yüklenmiştir” şeklinde bir açıklama yapar (2013, s. 199). Aşağıdaki beyitte âşık sevgilinin endamının verdiği şevkle göğsüne aşkın kılıcıyla elif çekmek istemiş ancak kılıcı keskin (aşkı güçlü) olduğu için âşığın göğsü baştan başa yarılmıştır.

İkaddı şevkîdın didim köksüme tartay bir elif

‘ışk tği tğz idi köksüm ser-â-şer boldı çäk (NŞ 324/2)

(Sevgilimin boyunun şevkiyle göğsüme bir elif çekeyim dedim. Aşkın kılıcı keskindi göğsüm baştan başa yarıldı.) (Kılıç, 2024: 83)

2.2. Etkilemek

Burada *tart*-fiili, *köz tart*-şeklinde deyimleşerek “etkilemek” anlamı kazanmıştır. Bu deyimün günümüz Türkçesinde karşılığı “gözünü almak” olabilir. TDK’nın *Atasözler ve Deyimler Sözlük’üne* (2025) göre “(bir şey) gözünü almak” deyimini “aşırı biçimde etkilenmek” şeklinde açıklar. Beyitte sevgilinin ortaya çıkmasıyla beraber gözleri parlayan şair, sevgiliye âşık olur.

hem közüm tartar hemol mızân ile könlüm salur

yâ rab ol kilgey mü kim köz yarutup könlüm alur (NŞ 137/1)

(Yâ Rab! O geldi mi gözümü parlatır (etkiler) ve gönlümü kazanır, mizan terazisi ile hem gözümü üstüne çeker hem de gönlümü bırakır) (Kılıç, 2024, s. 151).

2.3. Görmek

“Cefa çekmek” TDK’nın *Atasözler ve Deyimler Sözlük’üne* (2025) göre “zulüm görmek” anlamına gelir. Bu deyim, Farsçadaki keşîden “çekmek” (âh keşîden, cefâ keşîden) fiilinin birer aktarımla *tart*- fiili kullanılarak Türkçeye geçirilmiş bir örnek olarak karşımıza çıkar. Söz konusu deyim, edebî metinlerde özellikle aşk şiirlerinde, âşıkların sevgililerinden gördükleri sıkıntı ve eziyetleri ifade etmek için kullanılmıştır. Örneğin aşağıdaki beyitte âşık sevgiliden gördüğü cefayı alışkanlık hâline getirdiğini ve sevgili ona vefa gösterinceye kadar da zulüm görmekten başka çaresi olmadığını dile getirir. Bu kullanım, deyimleşmiş fiillerin aracılığıyla Türkçede soyut duyguların metaforik olarak nasıl aktarıldığını gösteren çarpıcı bir örnektir.

min cefâ tartarğa huy ittım yok imkânı kim

ol cefâ-cû tâ kıla alğay cefa kılgay vefâ (NŞ 39/3)

(Ben cefa çekmeyi kendime huy edindim, o cefa eden sevgili vefa gösterinceye kadar başka bir imkânı yoktur.) (Kılıç, 2024, s. 70)

2.4. İstemek

Aşağıdaki beyitte yer alan *tart*- fiili temel anlamı dışında “istemek, kabul etmek” manasında anlam genişlemesine uğramıştır. Beyitte âşığın sevgiliden gelen dertlerin sonucunda belinin iki büklüm olasından bahseder. Şaire göre insanlar kişinin üstünlüğünü ister ancak kamburluğunu (güçsüzlüğünü) istemez.

tār-ı sirişkim çikip derd kıddim kıldı ħam

eyle kim il celleni tartıp iter yanı küj (NŞ 222/2)

(Gözyaşımın karanlığıyla dert çekip iki büklüm kaldım. Öyle ki başkası senin büyüklüğünü çeker (ister de) kamburluğunu iter (istemez).) (Kılıç, 2024: 77)

2.5. Katlanmak

Tart- fiili “çekmek” anlamı dışında burada (bir şeye) katlanmak, dayanmak” anlamında kullanılmıştır. “katlanmak” TDK’nın Türkçe Sözlük’ünde (2025) “hoş olmayan bir duruma, güç şartlara dayanmak, tahammül etmek.” şeklinde açıklanmıştır. Aşağıdaki beyitte âşık rakiplerden gördüğü zorbalıktan sevgilinin haberinin bile olmadığını bu duruma daha fazla dayanamayacağını söyler.

bizni raķıbler öltüredür, yoķ saņa ħaber

ey vây, niçe tartalı itler mecâlinı (MS, 1999: 615).

(Bizi rakipler öldürmektedir, seninse haberin yoktur; eyvah itlerin zorbalığını nasıl (ne kadar daha) çekelim?) (Eraslan, 1999: 253).

2.6. Köreltmek

TDK’nın *Türkçe Sözlük’üne* (2025) göre “köreltmek” fiili “körelmesini sağlamak, dumura uğratmak (mecaz) yeteneğini kaybettirmek” anlamında kullanılır. Benzer biçimde “Nefsini köreltmek” deyimini, TDK’nın *Atasözler ve Deyimler Sözlük’üne* (2025) göre “beden isteklerinden herhangi birini üstünkörü gidermek, nefsinin yatıştırılmak” olarak açıklanmaktadır. Bu çerçevede *nefsni tart*- tarihî deyimini günümüze kadar ulaşmış deyimler arasında yer aldığı söylenebilir. Tasavvufî görüşe göre nefis ve benlik aynı olguyu ifade eder. Süfiler, insanın en büyük düşmanının nefis olduğunu vurgular ve onu dizginleyebilmek için insanın sürekli onunla mücadele etmesi gerektiğine inanırlar. Bu düşman bedeninin içinde gizlendiğinden onu kontrol altında tutmak için bedene sürekli eziyet etmek ve bedeni yıpratmak gerekir (Bulut, 2020: 175). Bu anlayış *seyr ü sülûk* kavramıyla doğrudan ilişkilidir; “seyr”, insanın kötü huylardan güzel ahlâka, cehaletten ilme ve kendi fâni varlığından Hakk’ın varlığına yönelmesini ifade ederken “sülûk” ise kişinin ilâhi hakikatleri elde ederek ahlâken yükselmesini sağlayan eğitim sürecini belirtir. Bu sürece giren kişiye *sâlik* denir (Mete, 2021: 406). İncelenen beyitte sâlik’in kalbinin temiz olduğunu ancak nefsinin köreltmediği sürece bu temizliğin ortaya çıkmayacağı vurgulanır. Böylece “nefsini tartmak” deyimini, sadece dilsel bir kullanım olarak değil, aynı zamanda tasavvufî öğretisi bağlamında insanın içsel disiplinini ve manevi ilerlemesini ifade eden bir kavram olarak karşımıza çıkar.

āb-ı şāfj bātınıñ pürdür deljil

tā ki tartkey nefsnı közige mjil (MN, 2017: 41)

(Benliğinin gözüne mil çek (nefsini körelt) Çünkü tasın içi (Salik’in kalbi) temiz su ile doludur.)

2.7. Kör Etmek

Aşağıdaki beyitte *tart-* fiili çekmek temel anlamı dışında “kör etmek” manasıyla kullanılmıştır. Beyitte şair Peygamberin parmağıyla işaret edince ayı ikiye ayırabildiğini ve bir avuç toprakla insanı kör edebildiğini anlatır. Burada Hz. Muhammed’in *Şakku'l-Kamer* hadisesine telmih yapılmıştır.

barmağın kılsa işaret, ikki bolur kökte ay

bir avuç toprağını saçsan, tartar a'şdânın közin (sekkaki, 1999: 40)

(Parmağın işaret kılsa, gökte ay iki parçaya ayrılır; bir avuç toprak saçsan, düşmanların gözü kör olur) (Eraslan, 1999: 99).

2.8. Ölmek Üzere Olmak

Tart- fiili “çekmek” temel anlamı dışında burada “ölmek üzere olmak” anlamında kullanılmıştır. *kanı toprağı tart-* “toprağı çekmek” deyimini günümüze kadar ulaşan deyimler arasındadır. Beyitte Sekkaki'nin her an gözyaşı dökerek sevgilinin yanağını arzulaması onun ölmek üzere olduğunu gösterir. Aslında burada şair, sevgilinin yanağını arzulayarak haddini aştığını adeta kanına susadığını anlatmak ister.

enîğni ârzûlar dâyim töküp eşkini sekkâkî

taşıptur yâ anıñkanı yâ tartar anda toprağı (MS, 1999: 567).

(Sekkâkî her an göz yaşı dökerek (sevgilinin) yanağını arzular. O zaman onun kanı toprağı çekerek taşar.) (Eraslan, 1999: 239).

2.9. Saldırmak

Burada *tart-* fiili *tjğ tart-* “kılıç çekmek, saldırmaya davranmak” şeklinde bir anlam yapısı sergilemiştir. “çekmek” anlamından ayrı olarak “saldırmak” anlamıyla fiil temel anlamı dışında bir yan anlam kazanmıştır.

ey nevâyi tjğ tartıp çâbüküm cevân kılip

başıma yitgeç didim terk it uruşnı didi yav (NŞ 510/7)

(Ey Nevâyî, kılıç çekip atımı meydanda döndürüp başıma ulaşınca dedim “savaşı bırak”, dedi hadi oradan.) (Toprak, 2021: 303).

2.10. Sermek

Burada fiil *tokuz tart-* “dokuz çekmek” şeklinde deyimleşmiş bir yapı sergileyerek “dokuz (feleği) önüne sermek” anlamı kazanmıştır. Felek baht, dünya, âlem, gök gibi anlamlara gelmektedir (TDKTS, 2005: 686). Feleğin “gök” anlamıyla ilgili felek-i esfel (birinci gök), felek-atlas (dokuzuncu kat gök), felekü'l a'zam, felekü'l-eflak (dokuzuncu kat gök) gibi tabirler kullanılmıştır (Devellioğlu, 1995: 255). Batlamyus sistemine göre dünyayı dokuz feleğin çevrelediği düşünülür. İlk yedi felek Ay, Utarid, Zühre, Şems, Merih, Müşteri, Zuhâl gezegenleridir. Bu gezegenlerin ardından sabit yıldızların yani burçların bulunduğu sekizinci felek gelir. Dokuzuncu felek ise bütün felekleri kapsayan en büyük, sonuncu felektir (Yıldırım, 2015: 342). *Sermek* “emrine, arzusuna hazır kılmak” anlamı taşır. Beyitte anlatılmak istenen ise insanoğlunun önüne dokuz kat feleği de serseler (emrine verseler) en nihayetinde ölümü tadacak olmasıdır. Ölümün olduğu yerde her şeyin boş ve anlamsız olduğu gerçeği vurgulanır.

çün yiti kıat yirge kirgün 'âkıbet hâlâ ni sūd

ger sipih ecnâsıdın allıñga tartarlar tokuz (NŞ 206/6)

(Gökyüzünün katlarından önüne dokuz çekseler de (dokuz feleği önüne sermek) yine sonunda yedi kat yerin altına gireceksin ne fayda!) (Kılıç, 2024: 40)

2.11. Söylemek/Haykırmak

Aşağıdaki beyitte *tart-* fiili temel anlamı dışında “söylemek, yüksek sesle haykırmak” şeklinde kullanılır. Bu kullanımdan yola çıkarak fiilin temel anlamından uzaklaşarak yan bir anlam kazandığı söylenebilir. Burada fiil *efgān ile nāle tart-* “feryat figan etmek” şeklinde deyimleşerek anlatımı zenginleştirmiştir.

sin mey içip ü rāst kılip sāz ile āheng

mim şan yutup u tartıban efgān ile nāle (NŞ 526/3)

(Sen şarap içip saz ile rast makamından nağme çalarken; ben kan yutup feryat figan ederim.) (Kılıç, 2024: 83)

2.12. Vazgeçmek/Geri çekmek

Burada *tart-* fiili temel anlamı dışında “vazgeçmek” anlamıyla kullanılmıştır. Kol *tart-* fiili “el çekmek, vazgeçmek” ve *özni tart-* “kendini (geri) çekmek, bir şeylerden vazgeçmek” anlamlarıyla deyimleşmiş ve günümüze kadar varlığını korumuşlardır. *Kol tart-* ve *özni tart-* gibi tarihî deyimlerin günümüze kadar ulaşmış olması, yalnızca dilsel bir devamlılık göstergesi değil; kültürel ve toplumsal belleğe dair de önemli ipuçları taşır.

ey nevāy ger tiler-sin yār vaşın tapka-sin

kiç iki ‘ālemdin ü şol tart yok u bardın (NŞ 467/7)

(Ey Nevāyî eğer sevgiliye (Allah’a) kavuşmayı istiyorsan, iki alemden vazgeç (dünya ve ahiret kaygısı taşıma) ve varlık ve yokluktan elini çek (varlık ve yokluk fikrini unut, uzaklaş).) (Toprak, 2021: 217)

lā-cerem özümni tarttım men bu kün

řangi řardın kürre mevcūd bolmasın (MN, 2017: 5525)

(Hangi eşekten sıpa olmaz? Şüphesiz bugün ben kendimi geri çektim.)

2.13. Yönelmek

Burada fiilin temel anlamı dışında “yönelmek” anlamı vardır. “Yönelmek” TDK’nın *Türkçe Sözlük’ünde* (2025) “belli bir yön tutmak, yüzünü belli bir yöne doğru çevirmek; yönlenmek, bükülmek, teveccüh etmek” anlamlarına gelir. “Yönelmek” anlamı *yol tart-* deyimleriyle ortaya çıkmıştır.

her kim öz cānıbge yol tartadur

seyyi’ātını birevge artadur (MN, 2017: 631).

(Her birinin kötülükleri artınca herkes kendi tarafına yöneldi.)



Sonuç

Bu çalışmada, Çağatay Türkçesinde çok anlamlılık, özellikle *tart-* fiili üzerinden incelenmiş ve fiilin tarihsel süreçteki anlam değişimleri, deyimleşmiş kullanımları ve Farsça etkileri ortaya konmuştur. İnceleme, *tart-* fiilinin temel anlamının daralmasına rağmen, deyimleşmiş yapılar aracılığıyla çok katmanlı bir kavramsal alan kazandığını göstermektedir. *Kol tart-*, *tig tart-*, *yol tart-*, *köz tart-*, *nefsni tart-* gibi deyimlerde, fiilin yalnızca fiziksel bir hareketi değil, soyut duyguları ve zihinsel süreçleri ifade ettiği görülmüştür.

Dolayısıyla *tart-* fiili üzerine yapılan bu inceleme, Çağatay Türkçesinin ifade zenginliğini ve fiiller aracılığıyla soyut kavramların aktarımdaki derinliğini gözler önüne sermektedir. Aynı zamanda Türkçenin tarihsel dönemlerinde fiillerin anlam çeşitlemesi, deyimleşme süreçleri ve kavramsal genişlemeleri hakkında önemli veriler sunmaktadır.

Kısaltmalar

- MS:** *Mevlâna Sekkakî Divanı*
NŞ: *Nevâdirü'ş-Şebâb*
MN: *Meşreb (Baba Rahim) Mebde-yi Nûr*
TDK: Türk Dil Kurumu
TDKTS: Türk Dil Kurumu *Türkçe Sözlük*



KAYNAKÇA

- Aksan, D. (2020). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Bulut, H. (2020). Tasavvufî bir bakış açısıyla nefis. *Mesned İlahiyat Araştırmaları Dergisi*. 11, 165-188. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mesned/issue/55038/725253>
- Beyitoğlu Y. K. (2022). Eski anadolu türkçesinde dart-/tart- fiilinin anlamsal yapısı üzerine bir değerlendirme. *International Gobeklitepe Social and Human Sciences Congress-IV*. September 09-11. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mesned/issue/55038/725253>
- Devellioğlu, F. (1992). *Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lügat*. Aydın Kitabevi.
- Eckmann, J. (2017). *Çağatayca El Kitabı (çev. Günay Karaağaç)*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Eraslan, K. (1999). *Mevlâna Sekkakî Divanı*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Erdem Uçar, F. M. (2016). Çağatay Türkçesinde bol- "olmak" fiilinin çok anlamlı yapısı. *Dil Araştırmaları*, 19, 125-151. <https://dergipark.org.tr/en/pub/dilarastirmalari/issue/60107/870689>
- Clauson, S. G. (1972). *An Etymological Dictionary of Pre-Thirteenth Century Turkish*. Oxford University Press.
- Gedik, S. (2017). *Meşreb (Baba Rahim) Mebde-yi Nûr*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Karakös, S. (2013). Bir Elif Çekmek: Klâsik Edebiyatımızda Elif. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*. 2/1, 199-228. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/teke/issue/12845/155643>
- Karaörs, M. M. (2016). *Nevâdirü'ş-Şebâb*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Türkçe Sözlük (2005). Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Mayrambek Kyzy, L. (2022). Çağataycada Yağ- "Beğenmek, Hoşa Gitmek" Fiili. *I. Uluslararası Ali Şir Nevâyî'nin Eserleri ve Kültürel Etkileri Sempozyumu 20-21 Haziran*. <https://www.academia.edu>
- Schippan, Th. (1972). *Einführung in die Semasiologie*. Leipzig.
- Toprak, F. (2020). Tarihî Türk lehçeleriyle günümüz Türkiye Türkçesi arasında deyimlerin değişimi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*. 8, 231-251. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijlet/issue/82551/1429441>
- Toprak, F. (2021). *Tasavvufî ve Edebi Yönleriyle Ali Şir Nevâyî*. (1. baskı). Akçağ Yayınları.
- Yıldırım, H. (2015). Divan şairlerine göre burçlar. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi The Journal of International Social Research*, 8/41. s. 340-353. <https://www.sosyalarastirmalar.com/articles/constellations-according-to-divan-poets.pdf>
- Yücel, B. (1995), *Bâbü'r Dîvânı*. Atatürk Kültür Merkezi Yayınları.
- Bazı kelimelerin anlamlarını (www.tdk.gov.tr) kullanarak oluşturduk.

XVII.ULUSLARARASI
DÜNYA DİLİ
TÜRKÇE
SEMPOZYUMU

Furkan SALLABAŞ*

Türk Kültür ve Medeniyetinin Sözlü Hafızası: Atasözlerinde Değerlerin İzleri

Özet

*“Bilge eren sawların algıl öğüt
Eygü sawıg eylese özke singer”*

*“Bilge adamın sözünü öğüt olarak al
Çünkü içinde yaşatmayı bilirsen,
güzel söz gönlünde kök salar.”
Divânu Lugâti't-Türk*

Bu çalışma, Türk kültür ve medeniyetinde yer alan temel değerlerin atasözlerine nasıl yansıdığını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Dilin, bir milletin kültürel hafızasını taşıyan en önemli araçlardan biri olduğu düşüncesinden hareketle, Türk atasözleri yalnızca dilsel bir unsur değil aynı zamanda toplumsal kimliğin, ortak hafızanın ve değerler sisteminin taşıyıcısı olarak ele alınmıştır. Araştırmada, özellikle yiğitlik, sabır, konukseverlik, aile, akrabalık, komşuluk, adalet ve yardımseverlik gibi değerlerin Türk atasözlerindeki yansımaları incelenmiştir. Çalışmanın yöntemi, nitel içerik analizi çerçevesinde atasözlerinin değerler ekseninde sınıflandırılması ve farklı Türk toplulukları arasında karşılaştırılması üzerine kurulmuştur. Türkiye Türkçesinde yer alan atasözleri, Azerbaycan, Kazak, Kırgız, Uygur, Türkmen gibi farklı lehçe ve şivelerdeki karşılıklarıyla birlikte değerlendirilmiştir. Bu karşılaştırmalar, Türk topluluklarının geniş bir coğrafyaya yayılmasına rağmen ortak bir zihinsel ve kültürel zemine sahip olduğunu göstermektedir. Örneğin, “At ölür meydan kalır, yiğit ölür şan kalır” atasözü, hem Türkiye Türkçesinde hem de Azerbaycan, Uygur ve Divanü Lügati't-Türk'te farklı biçimlerde karşımıza çıkarak yiğitlik değerinin ortak bir kültürel kod olduğunu ortaya koymaktadır. Benzer şekilde, “Sabrın sonu selamettir” veya “Misafir kısmeti ile gelir” gibi atasözleri de farklı lehçelerde küçük dilsel değişikliklerle tekrarlanmış fakat temel değer aynı şekilde korunmuştur. Elde edilen bulgular, atasözlerinin yalnızca bireysel deneyimlerin aktarımı değil aynı zamanda Türk dünyasının kültür ve medeniyet birliğini yansıtan simgesel metinler olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bağlamda atasözleri, sosyal değerlerin sürekliliğini sağlayan ve Türk toplumlarının tarih boyunca paylaştığı ortak kültürel mirası görünür kılan edebî ürünlerdir. Çalışma, atasözlerini Türk kültür ve medeniyetinin hem koruyucusu hem de aktarıcısı olarak değerlendirmekte; böylece dilin, kültürün ve toplumsal değerlerin bir bütünlük içerisinde anlaşılmasına katkıda bulunmaktadır.



**ANAHTAR
KELİMELER**

Dil, Kültür, Medeniyet, Atasözleri, Değerler.

* Öğr. Gör., Bartın Üniversitesi Türkçe Öğretim Uygulama ve Araştırma Merkezi, fsallabas@bartin.edu.tr

Oral Memory in Turkish Culture and Civilization: Reflections of Values in Proverbs

Abstract

This study aims to reveal how the fundamental values of Turkish culture and civilization are reflected in proverbs. Based on the idea that language is one of the most significant instruments carrying a nation's cultural memory, Turkish proverbs are considered not merely as linguistic elements but also as carriers of social identity, collective memory, and systems of values. The research particularly focuses on the reflections of values such as bravery, patience, hospitality, family, kinship, neighborhood, justice, and benevolence in Turkish proverbs. The methodological framework is grounded in qualitative content analysis, through which proverbs are classified according to values and compared across different Turkish communities. Proverbs in Turkey Turkish were analyzed alongside their counterparts in various dialects and vernaculars such as Azerbaijani, Kazakh, Kyrgyz, Uyghur, and Turkmen. These comparisons demonstrate that, despite the wide geographical distribution of Turkish communities, they share a common cultural and mental foundation. For instance, the proverb "At ölür meydan kalır, yiğit ölür şan kalır" ("The horse dies but the battlefield remains; the brave man dies but his honor remains") appears in different forms in Azerbaijani, Uyghur, and even in *Divanü Lügati't-Türk*, underscoring bravery as a shared cultural code. Similarly, sayings such as "Sabrın sonu selamettir" ("The end of patience is salvation") or "Misafir kısmeti ile gelir" ("A guest comes with his own share of fortune") are repeated in other dialects with slight linguistic variations, yet with preserved core values. The findings suggest that proverbs are not only reflections of individual experiences but also symbolic texts that embody the cultural and civilizational unity of the Turkic world. In this regard, proverbs serve as literary products that sustain social values and render visible the shared cultural heritage of Turkish societies throughout history. The study concludes that proverbs should be regarded as both preservers and transmitters of Turkish culture and civilization, thereby contributing to a holistic understanding of the interrelation between language, culture, and social values.



KEYWORDS

Language, Culture, Civilization, Proverbs, Merit.



1. Giriş

"İlim, düşünce, sanat ve kültür mirası olarak atalarımız bize ne bırakmışlarsa, bunların hepsi millî dilin "omuzlarında"dır. Bizden öncekiler neler biliyorlardı? Neler duyuyorlardı? Nasıl düşünüyorlardı? Hayatı, hâdiseleri nasıl yorumluyorlardı? Bütün bunlar dilin kelimelerinde saklıdır. Kelimeler, ses alma cihazları gibi, geçmişe ait her şeyi bünyelerinde taşımaktadırlar. Öyle ise onları "çalma"yı, "dinleme"yi ve "anlama"yı iyi bilmeliyiz. Bilmezsek, biz kendi kendimizden kopmuşuz demektir" (Hacıeminoğlu, 2020, s. 15). Dilin, insanları birbirine bağlayan, geçmişle bugünü birleştirebilen bir güce sahip olduğunu söylemek mümkündür. Bu ifadeler, dilin sadece bir iletişim aracı değil, aynı zamanda kültürel hafızayı taşıyan güçlü bir mekanizma olduğunu vurgulamaktadır. Dilin tanımlarına bakıldığında da dil "insanlar arasında anlaşmayı" (Ergin, 1980, s. 3), "düşünce, duygu ve isteklerin başkalarına aktarılmasını" (Aksan, 1987, s. 55), insanların yaşamlarını düzenleyen, onları bir arada tutarak milletleşme çizgisine taşıyan, düşünmeyi, anlamlandırmayı sağlayan (Göçer ve Moğul, 2011, 798) bir araç olarak görülmektedir. Kaplan (1983, 186), dili duygu ve düşüncenin bir kabı olarak görmektedir. Bir milletin sahip olduğu duygu ve düşünceler dil kabına dökülerek nesilden nesle aktarılır. Kaplan'a göre dil, kültürün temelini oluşturmaktadır ve bir milletin dille ifade ettiği her şey kültür kavramına girmektedir.

Bir milletin dilinin oluşumu, uzun bir sürecin ürünüdür ve içinde bulunduğu kültürle bütünleşerek gelişir. Bu süreçte bir milletin dili, bir nehir gibi çevresindeki her topraktan etkilenir ve ondan bazı unsurları bünyesine katar. Her gelişmiş toplumun dili diğer medeniyetlerle etkileşim sonucunda benimsediği kelimeler ve deyimlerle zenginleşir. Dolayısıyla, her dil bir milletin uzun bir zaman diliminde tecrübe ettiği tarihi, kültürel etkileşimleri ve değişimi yansıtan bir yapıya sahiptir. Bu bakış açısıyla dil, aslında o toplumun geçmişini anlatan bir belge niteliği taşır ve bu açıdan değerlendirildiğinde anlam kazanır (Kaplan, 1983, 187).

Türk milleti, tarih boyunca geniş bir coğrafyada izler bırakmış, farklı zaman dilimlerinde Orta Asya'dan başlayarak Avrupa, Orta Doğu ve Asya'nın çeşitli bölgelerine yayılmıştır. Günümüzde de dünyanın çeşitli yerlerinde Türk toplulukları varlığını sürdürmektedir. Öte yandan, coğrafi ayrılıklara rağmen bu farklı toplulukları bir araya getiren belirgin ortak özellikler, kültürel bağlar ve bu bağları koruyan güçlü bir birlik mevcuttur. Dil, gelenekler, sanat, müzik ve yaşam tarzı gibi unsurlar Türk milletleri arasında derin ve köklü bir birliktelik oluşturmuştur. Tarihi süreçte yaşanan göçler, fetihler, ticaret yolları ve kültürel etkileşimler bu toplulukları bir araya getiren ve ortak bir kimlik oluşturan unsurların oluşmasına zemin hazırlamıştır. Dışarıdan bakıldığında ayrı görünseler de Türk topluluklarını birleştiren derin bir kültür ve medeniyet birliği mevcuttur.

Türk topluluklarının bir araya gelmesinde önemli rol oynayan kültür ve medeniyet, insanların yaşama biçimlerini, inançlarını, sanatlarını, değerlerini ve iletişimlerini kapsayan geniş bir yelpazeyi içerir. Kültür sözcüğü, Latince kökenli olan "*colere*" fiilinden türetilmiştir ve bu fiil, toprağı işlemek, tarlayı sürmek, ekim-biçim anlamlarını içermektedir. Batı dillerinde "*cultura/culture/cultur*" sözcükleriyle karşılık bulan "kültür" terimi, Fransız düşünür Voltaire tarafından "insanın zihinsel gelişimi, ilettilmesi ve yüceltilmesi" anlamında kullanılmıştır (Güvenç, 1973, 96). Kültür kelimesinin insanî alanlarda kullanılması antropolojinin kurucuları arasında yer alan Edward Tylor ile başlamaktadır. Tylor (1871, 1), kültür veya medeniyetin, geniş etnografik anlamda ele alındığında, toplumun bir üyesi olarak insan tarafından kazanılan bilgi, inanç, sanat, ahlak, hukuk, gelenek ve diğer yetenekleri ve alışkanlıkları içeren karmaşık bir bütün olduğunu ifade etmektedir.

İbrahim Kafesoğlu'nun ifadesinde de kültür teriminin farklı anlamları olduğu ve kökeninin Latince toprağı işlemek anlamından geldiği belirtilmiştir. Bu terimin Batı Avrupa dillerinde yüksek genel bilgi anlamını kazanarak Türkçe'ye geçtiği vurgulanmıştır. İptidai kültür, ileri kültür, beşeri kültür, aşiret kültürü, teknik kültür, yerleşik kültür gibi ifadeler kültüre ilişkin olsa da, genel anlamda kültürün tam anlamıyla açıklanamadığına işaret edilmektedir (Kafesoğlu, 1989, 15 akt: Koç, 2011, 105).

Göçer'e (2012, 50) göre, kültür bir milletin uzun süreçler boyunca şekillendirdiği yaşam tarzlarının ve değerlerinin bir belleğidir. Bu bellek, kuşaklar arasında aktarılan ve bir miras olarak taşınan yaşam biçimi, maddi ve manevi değerlerin bir derlemesini temsil eder. Tarih, sanat, edebiyat, gelenekler, bayramlar, şiirler, şarkılar gibi unsurlar ait oldukları milletin dili ve kültürel geleneklerinden izler taşır. Bu unsurlar, belirli bir yaşam tarzının göstergeleri olarak kabul edilebilir. Örneğin; ağıtlar, ninniler, türküler gibi kültürel ifadeler, bir toplumun kimliğini inşa eder ve bir arada olmanın simgesidir. Göçer'e göre, kültür, bir milletin uzun bir tarih boyunca biriktirdiği deneyimlerin özümsemiş bir yansımasıdır. En genel anlamda kültür, bir toplumda yaşayan insanların paylaştığı ve nesilden nesle aktardığı bilgi, inanç, değerler, gelenekler, sanat, dil, davranış biçimleri ve diğer sosyal öğelerin bütünüdür. Kültür, bireylerin toplum içinde kimliklerini oluşturdukları ve etkileşimde buldukları kapsamlı bir yapıyı ifade eder.

Kültür ve genellikle birlikte anılan medeniyet kavramları arasında belirli bir ilişki olduğu kadar aynı zamanda belirgin farklılıklar da bulunmaktadır. Ziya Gökalp, kültür kavramını incelediği çalışmasında hars (kültür) ve medeniyet arasında bir ayırım yapmıştır. Gökalp, hars terimiyle millî kültürü anlatmaya çabalamıştır. Hars, bir millete özgü olan dil, hukuk, ahlak, sanat ve din gibi unsurların bir bütünü olarak tanımlanmıştır. Öte yandan, medeniyet ise kültürün evrensel yönünü temsil etmektedir. Herhangi bir medeniyet, birden fazla milletin ortak ürünüdür, zira bu medeniyetler, sahipleri olan çeşitli milletlerin ortak yaşamıyla şekillenmiştir. Bu sebeple her medeniyet, farklı milletler arasında paylaşılan ve her millet tarafından özgün bir şekilde benimsenen özellikleri barındırır. Gökalp'e göre, bu özelliklere hars yani kültür adı verilmiştir.

Uygurlık teriminin Batı dillerindeki karşılığı civilisation, İslâm dünyasındaki karşılığı ise medeniyettir. Türkçedeki terimlerin kullanımı zaman içinde değişiklik göstermiştir. Özellikle Atatürk döneminde uygarlık terimi Türk diline tekrar kazandırılmıştır. Bu döneme kadar uygarlık yerine medeniyet terimi, Arapça kökenli bir kelime olarak yaygın bir şekilde kullanılmıştır. Medeniyet kelimesi, şehirli (medine) toplumların yaşam standartlarını ve toplumsal düzenini ifade ederken; göçebe yaşamı anlatan bedeviyet, kırsal kesimleri tanımlayan hazariyet gibi terimler de kullanılmıştır (Memiş, 2003, 2 akt: Koç, 2011, 107).

Gökalp, farklı harsların tek bir medeniyet içinde var olabileceğini ifade etmektedir. Örneğin, Batı medeniyeti Almanlar, İngilizler ve Fransızlar gibi farklı gruplar arasında ortak bir temele sahiptir; hatta Japonlar ve Yahudiler gibi farklı topluluklar bile bu medeniyeti benimsemişlerdir. Medeniyet, uluslararası düzeyde benzerliklerin artmasına yol açarken, kültür ise ulusları birbirinden farklılaştırır. Medeniyet, ancak ulusal bir harsla bütünleştiğinde o millet tarafından benimsenmiş sayılır. Yalnızca aydın kesimin kabul ettiği bir medeniyet, o milletin harsıyla uyumlu olmadığında yabancı ve zararlı bir unsurdur. Birey, bir medeniyete ancak kendi milleti içinde yer alarak dâhil olabilir. Gerçek bir medeniyet, gelişmiş ulusal harslara dayalı olarak oluşturulabilir (Gökalp 203-205 akt: Koç, 2011, 111).

1.1. Türk Kültür ve Medeniyetinin Oluşumu

Türk kültür ve medeniyetinin kökleri, tarih boyunca Orta Asya'dan çeşitli coğrafyalara yapılan göçlerle şekillenmiştir. Bu göçler, Türk milletinin zengin tarihini ve çeşitli topluluklar arasında derin bağlarını oluşturan önemli unsurları içerir. Orta Asya'dan başlayarak, Türklerin göçleri çeşitli dönemlerde gerçekleşmiş ve bu süreçlerde farklı medeniyetlerle etkileşim içerisine girmişlerdir. Göçler, kavimlerin yerleşik hayata geçişleri, göçebe yaşam tarzları, tarım ve hayvancılıkla ilgili gelişmeler gibi pek çok konuda önemli değişimlere neden olmuştur.

Göç, bireylerin sadece maddi eşyalarını değil, aynı zamanda geçmişlerinden gelen âdet, gelenek, görenek, dil, din ve kültürel kimliklerini de beraberlerinde taşımalarına neden olmaktadır. Bu bağlamda göç eden bireylerin, yeni yerleştikleri yerlerin kültürleri ile kendi kültürel özellikleri arasında bir etkileşim süreci ortaya çıkmaktadır (Kan, Kanmaz, 2022, 60). Türk kültürü; dil yapısı, geleneksel sanatları, müziği ve edebiyatı gibi unsurlarıyla Orta Asya'nın zengin mirasını taşımaktadır. Ancak, göçlerin ardından Türklerin buldukları yeni coğrafyalara adapte olmaları sürecinde çevresel etkileşimler ve kültürel alışverişler de yaşanmıştır. Bu durum, Türk kültürünün çeşitlenmesine ve zenginleşmesine katkıda bulunmuştur. Türk medeniyetinin tarih boyunca farklı coğrafyalarda kurduğu devletler, siyasi sistemler, hukuk anlayışı ve toplumsal yapılar da Türk kültürünün çeşitlenmesine ve zenginleşmesine katkı sağlamıştır. Türkler, erken dönemlerden itibaren gerçekleştirdikleri göçlerle Doğu'dan Batı'ya yönelmiş ve bu süreçte çeşitli kültürlerle ve değerlerle karşılaşmışlardır. Bu demografik hareketlilik, Türklerin kendi kültürel değerlerini ve öz kimliklerini koruma yeteneğini sürdürmelerine olanak tanımıştır. Ancak bu süreç aynı zamanda, yeni tanışılan kültürlerle uyum sağlama konusunda da engel teşkil etmemiştir. Bu bağlamda, Türkler, hem kendi kültürel miraslarını sürdürmeyi başarmış hem de yeni karşılaştıkları kültürlerle uyumlu bir şekilde etkileşim kurabilmişlerdir (Özkul, 2015, 169).

Türk kavimleri, Orta Asya bozkırlarından başlayarak Anadolu'ya, Avrupa'ya, Güney Asya'ya, Orta Doğu'ya ve Kuzey Avrupa'ya kadar geniş bir coğrafyada yayılmıştır. Bu kavimlerin kültürel ve dinî hayatlarındaki çeşitlenmeler ile eski kültürlerinden devralıp sürdürdükleri benzerliklerin belirlenmesi, Türk kimliğinin ve kültürünün ortak temellerinin anlaşılması, değişim ve gelişim süreçlerinin açığa çıkarılması açısından son derece önemlidir (Özkul, 2015, 170). Orta Asya'nın geniş bozkırlarında doğan Türk kültürü yapılan göçler coğrafi değişimleri ve kültürel etkileşimleri de beraberinde getirmiştir. Göçlerin yaşandığı her bölge, Türk kültürüyle etkileşime geçmiş, bu da farklı medeniyetlerin unsurlarını içeren zengin bir kültürel mozaik oluşmasına zemin hazırlamıştır. Örneğin, Türk kültürü; Moğol, İran, Çin ve diğer Orta Asya kültürleriyle etkileşim kurarak özgün bir sentez geliştirmiştir.



Resim 1: Orta Asya Türk Göçleri

Dil, Türk kültür ve medeniyetin temel taşlarından biridir. Türk milletinin dilindeki zenginlik, geçmişteki düşünceleri, inançları ve yaşam tarzlarını günümüze taşır. Dil, bir milletin kimliğini korumasında ve aktarmasında kilit bir rol oynar. Türk kültürünün temelini atıldığı Orta Asya'dan günümüz coğrafyasına dilin gücü ile zengin bir miras taşınmıştır. Atalarımızın dildeki incelikleri kullanarak aktardığı atasözleri, deyimler ve hikâyeler, sadece bilgi değil aynı zamanda bir kültürün taşıyıcısıdır. Bu ifadeler, Türk topluluklarının düşünsel zenginliğini ve yaşam felsefesini nesilden nesile aktarmıştır.

Türk kültür ve medeniyetinin dil ile aktarımı, geçmişten günümüze dek devam etmektedir. Bu süreç, Türk milletinin birikimlerini korurken aynı zamanda yeni ufuklara açılmasına olanak tanımıştır. Dil, kültürün taşıyıcısı olarak Türk milletinin zengin tarihini ve çeşitli coğrafyalardaki izini günümüze taşımaktadır. Türk kültür ve medeniyetinin dil ile aktarımı sadece sözcüklerin anlamlarını taşımakla kalmamış aynı zamanda Türk milletinin yaşam felsefesini, deneyimlerini ve değerlerini içeren derin bir hazineyi de beraberinde getirmiştir. Türk atasözleri ve deyimleri dilin gücünü en iyi yansıtan unsurlardan biridir. Bu özlü sözler, bir nesilden diğerine aktarılacak Türk kültürünün temel taşları haline gelmiştir. Dilin, atasözleri aracılığıyla taşıdığı kültürel miras, Türk milletinin geçmişteki deneyimlerini günümüzdeki kuşaklara ulaştırmanın yanı sıra gelecek nesillere de bir rehberlik sunar. Dilin taşıdığı bu değerler, Türk kültürünün dayanıklılığını ve sürekliliğini temsil eder. Dil, sadece günlük iletişim aracı olmanın ötesinde, atasözleri ve deyimler aracılığıyla bir toplumun derinliğini ve çeşitliliğini ifade eder. Türk atasözleri, dilin bu özel gücünü en güzel şekilde yansıtarak kültürünü zenginleştiren bir unsur olarak varlığını sürdürmektedir.



1.2. Atalarsözü (Atasözü)

Atasözleri, kültürlerin derinliklerine kök salmış, nesilden nesile aktarılan geleneksel sözlerdir. Bu özlü ifadeler, toplumun yaşamını, deneyimlerini ve değerlerini içermektedir. Ayrıca atasözleri, bir milletin dilinde, düşünce yapısında ve kültüründe önemli bir rol oynamaktadır. Atasözleri söz varlığında önemli bir unsur olarak yer edinir ve toplumun ortak aklının ürünüdür (Güzel ve Karadağ, 2013, 274).

Atasözünün tanımlarına bakıldığında Güncel Türkçe Sözlük'te "uzun deneme ve gözlemlere dayanılarak söylenmiş ve halka mal olmuş, öğüt verici nitelikte söz; deme, mesel, sav, darbimesel" olarak tanımlanmaktadır. Aksoy (1988, 37) atasözlerini atalarımızın denemelerine dayanan yargılarını genel kural, bilgece düşünce ya da öğüt olarak düsturlaştırılan ve kalıplaşmış şekilleri bulunan, kamuca benimsenmiş özsözler olarak ifade etmektedir. Püsküllüoğlu da (1995, 7 akt: Güzel ve Karadağ, 2013, 274) atasözlerini atalarımız tarafından uzun denemeler ve gözlemler sonucu üretilen, öğüt veren, kalıplaşmış, kamuca benimsenmiş kısa, özlü sözler olarak tanımlar. Gökdayı (2020, 34) atasözlerini kalıplaşmış dil birimleri arasında en kolay tanınan sözler olarak nitelendirmektedir. Atasözleri belirli yapısal kuralları takip eden, sosyal hedefleri olan, ataların uzun zamana yayılan gözlem ve deneyimlerini yansıtan, kısa, özlü ve anonim kalıplaşmış sözler olarak tanımlanmaktadır. Tanımlara bakıldığında atasözü kavramının deneyim, gözlem, anonimlik ve öğüt verici özelliklerine vurgu yapıldığı görülmektedir.

Atasözleri tecrübî olarak yaşamdan doğan, dilin aracılığıyla kültürün bir parçası hâline gelen ve iletişim süreçlerinde kişiler arasında aktararak, hedefinde anlam olarak canlanan atasözleri, nasihat olma özelliği ile insanî bir kaygının edebî verimleri olarak kabul edilebilir (Güzel ve Karadağ, 2013, 274). Atasözlerinde aktarılan anlamlar, milletin deneyimlediği birikimleridir. Kurt (1991, 2) atasözlerinin toplumun yaşayış biçimini temsil etmede önemli bir role sahip olduğunu ve toplumun tecrübelerini yansıttığını belirtmektedir.

Atasözleriyle ifade edilen anlamların kişinin davranışlarına kalıcı bir etki yapması, söz konusu atasözünün hedef kişiyi ne kadar etkilediğiyle ilgilidir. Bu nedenle, atasözlerinin etkili olması önemlidir. Atasözü, bilgiyi veya daha genel bir ifadeyle anlamı oluşturan kelimelerin temel anlamlarıyla doğrudan öğretmeyi amaçlamaz. Atasözleri, aktardığı anlamla ilişkili bir deneyim oluşturur. Bu deneyimi oluşturma şekli, genellikle bağdaştırmalara dayalı, metaforik bir anlam inşa biçimidir. Bu sayede, zihinde imgelerin oluşturulmasına olanak tanınır ve bireyin içinde bulunduğu veya karşılaşılabileceği durum veya olaylarla kıyaslama yapabileceği bir deneyim oluşturularak, doğru seçimleri yapması ve doğru davranışları sergilemesi teşvik edilir (Güzel ve Karadağ, 2013, 274).

Alan yazın incelendiğinde tespit edilmiş Türk atasözlerinin sayısı oldukça fazla olduğu görülmektedir. Yurtbaşı, *Sınıflandırılmış Türk Atasözleri* adlı çalışmasının önsözünde, 30.000'den fazla atasözünü 172 farklı konu başlığı altında sınıflandırdığını belirterek, Türk atasözlerinin gerçek sayısının derleme çalışmaları ile 100.000'e kadar çıkabileceğini ifade etmektedir. Albayrak'ın *Türkiye Türkçesi Atasözleri* adlı çalışmasında ise 18.838 atasözü bulunmaktadır. Bu veriler ışığında, Türkçenin atasözleri bakımından oldukça zengin bir dil olduğu sonucuna varılabilir (Karadağ, 2020, 23).

Atasözü kelimesinin tarihî gelişimi ve farklı kullanımlarıyla ilgili çeşitli bilgiler de mevcuttur. Göktürk Abideleri ve Uygurlardan kalan eserlerde XI. asırda, Karahanlılar devrinde Doğu Türk ilinde geçen “sab-sav” kelimesi, söz, haber, mesaj, nutuk, şöhret ve şey anlamlarına gelmekte olup “sa” fiilinden türemiştir. İslâm etkisiyle 14. asırda Kıpçak sahasında da kullanılmıştır. Kaşgarlı Mahmud’un bu kelimeyi mektup, hikâye, tarihî hâdise yanında atalardan kalma öğütleri ifade etmek amacıyla tespit ettiği bilinmektedir.¹ XI. asırda *sav* kelimesiyle birlikte, klasik İslâmî Türk edebiyatının en değerli eserlerinden biri olan Kutadgu Bilig’de Yusuf Hâs Hâcib, Arap ve belki de İran etkisiyle yazı dilinde *mesel* tabirini kullanmıştır.² Habeşçe *mesel*, Ârâmice *meslâ* ve *mâsâl* sözleri, Arapçada *masa* ve *mesel* olarak karşılaştırma ve mukayese anlamında genişletilmiş, Fars ve Türk yazı dillerine geçtikten sonra halk diline kısmen inmiştir. Anadolu’da Oğuz lehçesiyle yazılmış bazı derleme eserlerde ve genel olarak Batı Türkleri arasında atalar sözü tabiri yaygındır. Bugün Anadolu halkı, Bulgaristan Türkleri, Batı Trakya, Yugoslavya, Kıbrıs ve Rodos’ta yaşayan Türkler; kısmen Osmanlı etkisi ile Kırım, Azerbaycan ve Irak Türkleri, bu tabiri devam ettirmektedirler. Son yarım asırda Türkiye’de atasözü ve atasözleri şekilleri yaygın hâle gelmiştir (Elçin, 2001, 623-624).

Türkçede atasözleri için kullanılan terimler, bölgeden bölgeye ve lehçeden lehçeye değişiklik göstermektedir. Bu farklılıkların bir kısmı dönemsel değişimlerden, bir kısmı ise coğrafi bölgeler arasındaki kültürel çeşitlilikten kaynaklanmaktadır. Ancak bu terimler, Türk dilinin zenginliği olarak kabul edilebilir. Atasözleri ile ilgili kullanılan terimlerin bazıları ve bu terimlerin kullanıldığı yerler, aşağıdaki tabloda gösterilmiştir (Tuğluk, 2012, 2):

Terim	Kullanıldığı Yer / Lehçe / Ağız / Eser
Atasözü, Atalarsözü	Türkiye, Azerbaycan, Tataristan, Türkmenistan
Deme, Demece, Deyişet, Oranlama, Eskiler Sözü, Eski söz	Anadolu Ağızları
Makal, Nakıl	İran, Afganistan Türkmenleri, Başkurt, Kazak, Kırgız, Özbek, Tatar, Uygur Türkleri
Aytım	Tataristan
Samah	Çuvaşlar
Metal	Tatar, Uygur Türkleri
Nakıl	Kazakistan
Takpak	Sagaylar
Xohono	Yakutlar
Takmak	Tobollar
Ülgercomak	Tuvalar
Sav	Divânü Lügati’t Türk, Kutadgu Bilig

Tablo 1: Atasözleri ile İlgili Kullanılan Terimler

1 Kaşgarlı Mahmud, Divânü Lügati’t-Türk’te 266 atasözüne de yer vermiştir.

2 Üstüner (1989), “Karahanlıca ve Eski Anadolu Türkçesi Metinlerinde Deyimler, Atasözleri ve Kısa Hikâyeler” başlıklı tezinde, Kutadgu Bilig eserinde toplamda 271 adet atasözüne rastladığını belirtmiştir.

1.2. Türk Atasözlerindeki Değerler

Atasözleri, kuşaklar arasında gündelik hayatın etki düzeyi yüksek sözleri ve içinde var olduğu kültürün en önemli taşıyıcısı ve yansıtıcısı olarak aktarılmaktadır (Karadağ, 2020, 20). Bu bağlamda, atasözleri bir ulusun dünyayı algılayış tarzını ve konuştuğu dile yansıtan edebî ürünler olarak kabul edilmektedir (Onan, 2011, 92). Öyle ki, her ulusun atasözleri kendi varlığının ve benliğinin aynasıdır, içerisinde bir ulusun düşünceleri, yaşayışları, inanışları ve gelenekleri barındırır (Aksoy, 1988, 27).

Atasözleri, kültürel mirasın yanı sıra toplumların yaşanmışlıklarını, değerlerini yansıtan önemli göstergelerdir (Öğünç, 2021, 4). Dolayısıyla, bu sözler, bir toplumun kültürel değerlerinin yanında, sosyal yaşantısına dair göstergeleri içermesi bakımından da oldukça zengin bir kaynaktır. İnsandan aileye, toplu yaşamdan dinî inanışlara kadar geniş bir yelpazede konuları kapsayan atasözleri, toplumun derinlikli bir şekilde anlaşılmasına ve değerlerinin keşfedilmesine olanak sağlar. Bu bağlamda, atasözleri sadece dilin zenginleştirilmesinde değil aynı zamanda toplumsal kimliğin korunmasında da önemli bir rol oynar.

Her bir atasözü, bireyin toplumsal yaşantısında uyması beklenen genel bir kuralı ya da bir düsturu ifade eder. Dolayısıyla, atasözleri, milletlerin karakterlerini, hayata karşı takındıkları tavırları ve zihniyetlerini özlü bir şekilde ifade eden sözlerdir. Bu bağlamda, dünya genelinde yayılmış olan Türk kavimlerine ait atasözleri, taşıdıkları mesajlar ve yönlendirdikleri davranışlar bakımından, Türk milletinin temel zihinsel yapısını yansıtan birlik ve bütünlüğü temsil etmeleri açısından önemli bir rol oynar. Tarih boyunca farklı coğrafyalarda varlık göstermiş olan Türklerin, atasözlerinde ortaya çıkan düşünme tarzının temelde aynı olması, aynı sosyal psikolojiyi paylaştıklarını gösterir. Bu sebep ile Türk atasözleri, coğrafya, lehçe gibi farklılıkların ötesinde, bütün Türkleri birleştiren önemli bir kültürel kaynaktır. Türk atasözleri, milli karakteri yansıtan ve ortak bir zihin dünyasını paylaşan Türk topluluğunu bir araya getiren etkileyici bir unsurdur (Çobanoğlu, 2004, 1). Oy (1972, 17) tarafından ifade edildiği üzere, her ulusun kendine özgü bir karakteri bulunmakta ve bu karakteristik özellikleri atasözlerine yansımaktadır. Bu bağlamda, atasözleri bir ulusun düşünce ve duygu dünyasında yer alan değerleri, kendi karakterini ve geleneksel, anonim dünya görüşünü ifade eden önemli araçlardır. Atasözleri, milletlerin karakterlerini, hayata karşı alınan tavırları ve zihniyetlerini özlü bir şekilde ifade eden sözler olarak öne çıkar (Çobanoğlu, 2004, 29).

Türk dünyasının geniş bir coğrafyaya yayılması var olan değerlerin farklılaşması anlamına gelmemektedir. Bu durumun en açık örneklerinden biri olan atasözlerinde Türk dünyasına ait ortak değerleri görmekteyiz. Dünyanın geniş bir coğrafyasına yayılmış olan Altay, Azeri, Gagavuz, Hakas, Kazak, Kırgız, Kıbrıs, Özbek, Türkiye, Türkmen ve diğer Türk kavimlerine ait atasözleri, sadece taşıdıkları mesajlar açısından değil, aynı zamanda Türk milletinin temel zihin yapısını yansıtarak birlik ve bütünlüğü ifade etmeleri bakımından da ayrı bir öneme sahiptir. Tarih boyunca farklı coğrafyalarda yaşamış olan Türklerin, atasözlerinde ortaya çıkan düşünce tarzının temelde benzer olması, onların tek bir zihinsel coğrafyada varlık gösterdiğini göstermektedir. Bu bağlamda, Türk atasözleri, coğrafi, dil ve kültürel farklılıkların ötesinde, bütün Türk topluluklarını birleştiren temel kaynaklar arasında öne çıkmaktadır (Çobanoğlu, 2004, 29). Bu ortak zihniyetin somut göstergeleri arasında yer alan atasözleri, yalnızca bireysel ya da toplumsal davranış kalıplarını değil; aynı zamanda milletin tarih boyunca inşa ettiği değerler sistemini de yansıtmaktadır. Özellikle Türk kültür

ve medeniyetinin yapıtaşlarını oluşturan yiğitlik, sabır, konukseverlik, aile bağları, komşuluk, adalet ve yardımseverlik gibi kavramlar, farklı lehçelerde ve coğrafyalarda varlığını sürdüren atasözlerinde benzer biçimlerde kendini göstermektedir. Aşağıda bu değerlere ilişkin atasözlerinin nasıl temsil edildiği örnekler üzerinden ele alınmakta; aynı zamanda bu atasözlerinin farklı Türk topluluklarındaki karşılıklarıyla olan benzerliklerine de dikkat çekilmektedir. Bu bağlamda, aşağıda sunulan örnekler, Türk dünyasının çeşitli lehçe ve şivelerinde benzer anlamları taşıyan atasözleri aracılığıyla, kültürel değerlerin nasıl ortak bir zihinsel zeminde yaşatıldığını somut biçimde ortaya koymaktadır.

2. Yöntem

Bu çalışma, doküman analizi yöntemi ile yürütülmüştür. Veriler ise Aksoy'un (1988) ve Çobanoğlu'nun (2004) çalışmalarından içerik analizi yöntemiyle elde edilmiştir. Atasözleri, belirlenen temel değerler (yiğitlik, sabır, konukseverlik, aile, akrabalık, komşuluk, adalet, yardımseverlik) ekseninde sınıflandırılmıştır. Bu çalışmada ele alınan değerler, Gökalp'in (2005) hars medeniyet ayrımında vurgulanan millî kültür unsurları ile Kafesoğlu'nun (1989) Türk kültürü yorumlarında öne çıkan toplumsal özelliklerden çıkarılmıştır. Ayrıca atasözleri literatüründeki bulgular (Aksoy, 1988; Çobanoğlu, 2004) bu değerlerin ortak kültürel kodlar olarak işlendiğini göstermektedir. Bu doğrultuda yiğitlik, sabır, konukseverlik, aile, akrabalık, komşuluk, adalet ve yardımseverlik gibi değerler temel kategoriler olarak belirlenmiştir. Türkiye Türkçesindeki örnekler; Azerbaycan, Kazak, Kırgız, Uygur, Türkmen ve diğer Türk lehçe/şivelerindeki karşılıklarıyla karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir. Böylece atasözlerinin Türk kültür ve medeniyetindeki ortak değerleri nasıl yansıttığı ortaya konmuştur.

2.1. Bulgular

Yiğitlik Değeri ve Atasözleri

Türkler tarih boyunca hareketli bir toplum olarak bilinmiştir. Devlet kurmak, akınlar yapmak gibi nitelikler Türklerde yiğitlik değerini öne çıkarmıştır. Bu değer atasözlerine de güçlü biçimde yansımıştır. Örneğin Türkiye Türkçesinde kullanılan "At ölür meydan kalır, yiğit ölür şan kalır" atasözü, yaşamın faniliğine karşın yiğitliğin iz bırakacağını vurgular (Aksoy, 1988, s. 163). Bu atasözünün farklı Türk topluluklarındaki karşılıkları şöyledir: Azerbaycan Türkçesinde "At ölende yehri kalar, adam ölende adı", Uygur Türkçesinde "At ölse eğir ika-lar, âdem ölse eti", Divanü Lügati't Türk'te ise "Yalینگuk oğlu yokadur edgü atı kalır" (Çobanoğlu, 2004, s. 102).

Sabır Değeri ve Atasözleri

Türklerin karakterinde yer alan bir diğer değer ise sabırlı olmak değeridir. Bu değere örnek olarak "Sabrın sonu selamettir", "Sabır acıdır meyvesi tatlıdır", "Sabırla koruk helva olur", "Sabreden derviş, muradına ermiş", "Sabreyle işine, hayır gelsin başına" gibi atasözleri bu değere örnektir.

Diğer Türk topluluklarında da bu atasözlerine örnekler vardır. Kıpçak Türkçesinde “Sabrın sonu selamettir” atasözüne karşılık olarak “Sabır birle sonı maksudun buldı”, Kazak Türkçesinde “Sabrın sonu selamat”, Kazan Türkçesinde “Sabır itken muradına yitken” atasözleri görülmektedir.

Yine “Sabırla koruk helva olur” atasözü Uygur Türkçesinde “Sevir kilsan goridin halva püter” olarak karşılığı görülmektedir (Çobanoğlu, 2004, 412).

Konukseverlik Değeri ve Atasözleri

Türklerin konukseverliği dünya çapında üne kavuşmuş bir değerdir. Bu açıdan konukseverlik Türkler için önemli bir değerdir. Bu değer atasözlerine şu şekilde yansımıştır; “Misafir on kismetle gelir, birini yer, dokuzunu bırakır”, “Misafir kismetle ile gelir”, “Misafir ev sahibinin kuzusudur”, “Misafir üstüne misafir olur, ev üstüne ev olmaz”, “Misafir umduğunu değil bulduğunu yer”, “Misafir misafiri istemez, ev sahibi ikisini de” gibi örnekleri görülmektedir.

Diğer Türk topluluklarına bakıldığında “Misafir ev sahibinin kuzusudur” atasözüne benzer olarak Altınordu Türkçesinde “Konak konakbaydın baylı eşeğidir”, Bulgaristan Türkçesinde “Musafir ev saybinin danasıdır”, Kırım Tatar Türkçesinde “Konakbay musafirin kulıdır” olarak karşılıkları görülmektedir.

“Misafir kismetle ile gelir” atasözüne karşılık olarak Divanü Lüğati’t Türk’te “Uma kelse kut kelir”, Oğuz Türkçesinde “Konuk rızık ile gelür”, Ahıska Türkçesinde “Misefirin rizi kendinden ireli gelir”, Kazak Türkçesinde “Konak kelse kut keler”, Kırım Tatar Türkçesinde “Tanrı misafiri kismetinen kelir” gibi örnekler görülmektedir (Çobanoğlu, 2004, 383).

Aile Değeri ve Atasözleri

Atasözleri toplumun ayakta kalmasını sağlayan sosyal değerleri de yansıtmaktadır. Atasözlerinde yansıtılan değerlere bakıldığında aile, akrabalık, komşuluk, arkadaşlık gibi değerler görülmektedir. Bazı araştırmacılar Türklerin devlet kurma gücünün aile bağlarının kuvvetli olmasından geldiğini ileri sürmektedirler. Türkler sağlam aileler kurdukları için sağlam devlet kurma özelliğini kazanmışlardır (Oy, 1972, 24). Genellikle Türk atasözlerinde aile kavramı verilirken yuva ve ev kelimeleri de kullanılmıştır. Yukarıda ifade edilen aile kurma ve devlet kurma ilişkisini şu atasözü desteklemektedir: “Evi ev eden avrat, yurdu şen eden devlet” (Çobanoğlu, 2004, 31). Aile ile ilgili atasözlerine bakıldığında bu atasözleri anne, baba, kadın, eş, koca ve çocuk kavramları etrafında şekillendiği görülmektedir.

Aile değeriyle ilgili atasözlerine bakıldığında “Anadan gören inci dizer; babadan gören sofra yazar”, “Ana gibi yâr, Bağdat gibi diyar olmaz”, “Ana hakkı Tanrı hakkı”, “Ananın bahtı kızına”, “Ananın bastığı yavru incinmez”, “Ana gezer, kız gezer; bu çeyizi kim düzer?”, “Avrat var ev yapar, avrat var ev yıkar”, “Evegeğizim evegeğizim, saklar benim halceğizim”, “Herkesin delisi evinde, derdi karnında”, “Herkesin tenceresi kapalı kaynar”, “Ağaca çıkan keçinin dala bakan oğlağı olur”, “Baba malı tez tükenir, evlat gerek kazana”, “Baba koruk yer, oğlunun dişi kamaşır”, “Beş parmak bir değil”, “Kızını dövmeyen dizini döver”, “Çocuk düşe kalka büyür” gibi atasözleri aile değerine yönelik atasözlerine olarak örnek gösterilebilir (Aksoy, 1988).

“Anasının bastığı yavru incinmez” atasözünün Kazak Türkçesinde “Enesi tepken kulının eti avırmaz”, Karaçay Türkçesinde “At tuyağı tay öltürmez”, Uygur Türkçesinde ise “Anisi tepken mozaynin ceni agrimas” olarak karşılıkları görülmektedir.

“Babası koruk yer oğlunun dişi kamaşır” atasözünün Divanü Lügatit Türk'te “Atası anası açığ almıla yese oğlunun tişi kamar”, Türkmen Türkçesinde “Atası turşı alma iyse, oğlunun dişi gamaşır”, Uygur Türkçesinde ise “Atisi alma/gora yese, balisinin çişî kamaptu” olarak karşılıkları görülmektedir.

“Çocuk düşe kalka büyür” atasözünün Altınordu Türkçesinde “Bala cığıla tura öser”, Başkurt Türkçesinde “Bala yığıla-yığıla tura öser”, Azerbaycan Türkçesinde “Uşak yihıla yihıla böyüyer”, Türkmen Türkçesinde ise “Çağa yıkıla yıkıla ulalar” olarak karşılıkları görülmektedir.

“Beş parmak bir değil” atasözünün çoğu Türk lehçe ve şivelerinde karşılığı olduğu görülmektedir. Divanü Lügatit Türk'te “Biş erngek tüz ermes”, Altınordu Türkçesinde “Beş parmak tüz bolmas”, Altay Türkçesinde “Beş sadar beş başka”, Azerbaycan Türkçesinde “Allah beş barmağı bir yaratmuyub”, Kazak Türkçesinde “Bes saysak birdey emes”, Kırgız Türkçesinde “Beş barmak birdey emes”, Özbek Türkçesinde ise “Beş kol barıbar emas” olarak karşılıkları görülmektedir (Çobanoğlu, 2004).

Akrabalık Değeri ve Atasözleri

Türk atasözlerinde yer alan bir diğer değer ise akrabalıktır. Akrabalık Türk atasözleri içinde hem olumlu hem olumsuz yönleriyle yer almaktadır. “Amca baba yarısıdır”, “Ağaç yaprağıyla gürler”, “Emmim dayım, hepsinden aldım payım”, “Hısım akraba ile ye iç, alışveriş etme”, “Hayırlı komşu, hayırsız akrahadan iyidir”, “Akrabanın akrahadaya ettiğini akrep etmez” gibi akrabalıkla ilgili atasözü örnekleri görülmektedir.

“Ağaç yaprağıyla gürler” atasözünün Dobruca Türkçesinde “Terek yaprağı man güzel dir”, Azerbaycan Türkçesinde “Agacı yarpakları bezeyer” olarak karşılıkları görülmektedir (Çobanoğlu, 2004).

Komşuluk Değeri ve Atasözleri

Türk atasözlerinde komşuluk ve bu komşuluk ilişkilerine verilen değer akrabalıktan daha ötedir. Komşuluk Türklerde önemli bir değer olarak nitelendirilmektedir. “Ev alma komşu al”, “Gülme komşuna gelir başına”, Komşu komşunun külüne muhtaçtır”, “Komşu komşunun aynasıdır”, “Hayır dile komşuna hayır gele başına”, “Komşuda pişer bize de düşer”, “Komşu hakkın Tanrı hakkı”, “Komşunun tavuğı komşuya kaz görünür”, “Komşun kötüyse göç kurtul, dışın ağırırsa çek kurtul” gibi komşulukla ilgili atasözü örnekleri Türkçede bolca görülmektedir (Aksoy, 1988; Çobanoğlu, 2004).

“Komşun kötüyse göç kurtul, dışın ağırırsa çek kurtul” atasözünün Kerkük Türkçesinde “Dişiv ağırırsa çek kurtul, komşuv harap ise köç kurtul”, Karakalpak Türkçesinde “Konsın caman bolsa köşip kurtılarsan, hayalın caman bolsa, keytip kutılarsan?” olarak karşılıkları görülmektedir.

“Komşunun tavuğu komşuya kaz görünür” atasözünün Altınordu Türkçesinde “Konşinin tavigi kaz, kelini kız körürür”, Oğuz Türkçesinde “Konşı tavığı konşıya kaz görünür”, Ahıska Türkçesinde “Komşinin kuzusi komşıya koç görünür”, Çuvaş Türkçesinde “Kürşeri çah kark-ka pek”, Gagavuz Türkçesinde “Aalemin tauu kaaz görüner”, Kazak Türkçesinde “Bireudiki bireuge kızday körnedi”, Uygur Türkçesinde ise “Kişinig tohusi kşige kazdek körüner” olarak karşılıkları görülmektedir (Çobanoğlu, 2004).

Adalet Değeri ve Atasözleri

Türklerde adalet duygusu, toplumun genelinde önemli bir yer tutan değerdir. Türk kültüründe adalet, insanların haklarına saygı gösterilmesi, eşitlik, dürüstlük ve hakkaniyet prensiplerine dayanır. Bu bağlamda adalet değerinin Türk atasözlerine olan yansımaları birçok atasözünde görülmektedir. “Alma mazlumun ahını, çıkar aheste aheste”, “Ağlatan gülmez”, “Arpa eken buğday biçmez”, “Biri yer biri bakar, kıyamet ondan kopar”, “Hak deyince akan sular durur” gibi örnekleri görülmektedir.

“Biri yer biri bakar, kıyamet ondan kopar” atasözünün Altınordu Türkçesinde “Birevi cer birevi kararar, kıyamet ondan kobar”, Azerbaycan Türkçesinde “Biri eyer biti bahar kıyamet onda kopar”, Türkmen Türkçesinde ise “Biri iyer, biri bakar, şonda kıyamat gopar” olarak karşılıkları görülmektedir (Çobanoğlu, 2004).

Yardımseverlik Değeri ve Atasözleri

Türk kültüründe yardımseverlik, toplumsal dayanışma ve insanlar arasındaki karşılıklı yardıma dayanan önemli bir değerdir. Türkler, genellikle “Komşusu açken tok yatan bizden değildir” anlayışını benimserler. Yardımseverlik değeri Türk atasözlerinde çokça rastlanmaktadır. “Veren eli herkes öper”, “Veren eli kimse kesmez”, “Bir elin nesi var, iki elin sesi var”, “Birlikten kuvvet doğar”, “El eli yıkar, iki el yüzü”, “Nerde birlik orada dirlik”, “Baş başa vermeyince taş yerinden kalkmaz”, “Yalnız taş duvar olmaz”, “İyilik eden iyilik bulur” gibi örnekleri görülmektedir (Aksoy, 1988).

“Bir elin nesi var, iki elin sesi var” atasözünün Divanü Lügati’t Türk’te “Yalnız kaz ötmes”, Altınordu Türkçesinde “Bir elin şamatası çıkmaz”, Çağatay Türkçesinde “Yalguz avuçdın kim işitmiş sadâ”, Oğuz Türkçesinde “Yalunuz elün avâzesi işidilmez”, Azerbaycan Türkçesinde “Tek elden ses çihmez” olarak karşılıkları görülmektedir.

“El eli yıkar, iki el de yüzü” atasözünün Altınordu Türkçesinde “Kol koldi cuvar kolda betdi cuvar”, Oğuz Türkçesinde “El eli yuyucak eller yüzü yur”, Başkurt Türkçesinde “Kul kuldi yivir, iki kul yözzö yivir”, Özbek Türkçesinde “Kol kolni yuvar, ikki kıl betni”, Uygur Türkçesinde ise “Kol kolni yusa, kol kopup yüzni guyar” olarak karşılıkları görülmektedir.

“Veren eli kimse kesmez” atasözünün Altınordu Türkçesinde “Beren kol kaygi körmes”, Oğuz Türkçesinde “Altun eli bıçag kesmez”, Karaçay Türkçesinde “Bergen kolnu kişi kesmez”, Türkmen Türkçesinde ise “Beren eli kesmezler de ogşarlar” olarak karşılıkları görülmektedir (Çobanoğlu, 2004).

At Kültürü ve Yiğitlikle Bağlantısı

Türk atasözlerinde yaşanan bölgelerde yakından tanınan, Türk coğrafyasının canlıları da yer almaktadır. Özellikle at Türk atasözlerinde diğer hayvanlara göre daha fazla yer almaktadır. Bunun sebebi ise yukarıda vermiş olduğumuz değerlerden yiğitlik kavramının “at”sız düşünülmeyecek kadar önemli olmasıdır. “At yiğidin yoldaşı”, “At yiğidin kanadıdır”, “At binenin, kılıç kuşananın”, “At basmayacağım dediği yere üç kez basar” gibi atasözlerinden bu beraberlik görülmektedir (Aksoy, 1988).

“At basmayacağım dediği yere üç kez basar” atasözünün Kazak Türkçesinde “At baspayın degen jerin üç basadı”, Kırgız Türkçesinde “At baspaymın degen cerin üç basat”, Özbek Türkçesinde “At bosmayman degan yerini uç bosar”, Türkmen Türkçesinde ise “At basmam diyen yerine mün basar” olarak karşılıkları görülmektedir.

“At binenin, kılıç kuşananın” atasözünün Altınordu Türkçesinde “At mingendin, kılıç kuşangandin”, Azerbaycan Türkçesinde “Ata minenin don giyenindir”, Özbek Türkçesinde “At minganda, ton kiyganga”, Türkmen Türkçesinde ise “At müneninki, gılıç kuşananın” olarak karşılıkları görülmektedir.

“At yiğidin kanadıdır” atasözünün Divanü Lügati’t Türk’te “Kuş kanatın, er atın”, Altınordu Türkçesinde “Kuş kanatıman er atıman”, Kazak Türkçesinde “Er atımen, kus kanatımen”, Kırgız Türkçesinde “At erdin kanatı”, Uygur Türkçesinde ise “At er kişige kanat” olarak karşılıkları görülmektedir (Çobanoğlu, 2004).

Sonuç

Bulgular, atasözlerinin yalnızca sözlü halk edebiyatı ürünleri olmanın ötesinde, Türk toplumunun tarihsel ve kültürel değerlerini yansıtan birer taşıyıcı unsur olduğunu ortaya koymuştur. Bu çerçevede, aşağıda sunulan değerlendirmelerde atasözlerinin kültür ve medeniyet kavramlarıyla olan çok yönlü ilişkisi genel bir perspektiften ele alınmıştır.

Ziya Gökalp, bir milletin kültürü ile medeniyeti arasında farklılıkların yanı sıra bazı benzerliklerin de var olduğunu savunmaktadır. Bu farklara değinirken toplumsal hayatın toplamına “kültür” adı verildiği gibi “medeniyet” de denildiğini vurgulamaktadır. Gökalp, kültür ile medeniyet arasındaki birleşme ve benzerlik noktalarını şu unsurlarla ortaya koymaktadır: halkın konuştuğu dil (Türkçe ve lehçeleri), halk arasında doğan müzik (halk müziği veya Türk adından türetilen “türkü”), halkın tecrübelerinden oluşmuş atasözleri, bilmeceler, masallar. Her bir atasözü, toplumsal yaşantı içindeki bireyin uyması beklenen genel bir kural veya düstur niteliğindedir. Bu nedenle, atasözleri, milletlerin karakterlerini, hayat karşısında tavır ve zihniyetlerini ifade eden özlü sözler olarak değerlendirilebilir. Türk kavimlerine ait atasözleri, coğrafya, lehçe gibi farklılıkların ötesinde, ortak bir zihin yapısını ve sosyal psikolojiyi paylaşan Türkler’in birliğini ifade etmektedir (Çobanoğlu, 2004).



Atasözleri, içinde doğup icra edildikleri toplumu ayakta tutan sosyal değerleri yansıtarak, ulusal kimliğin devamında önemli bir rol oynarlar. Sosyal değerleri taşıyıp aktararak, atasözleri genç kuşakları geçmişin tecrübeleriyle buluştururken aynı zamanda geçmiş kuşakları da günün yeniliklerine ilgisiz kalmamaya çağırır. Türk atasözlerinin bir kısmı; aile, akrabalık, komşuluk, arkadaşlık, yardımseverlik ve adalet gibi genel başlıklar altında sosyal değerleri yansıtmaktadır.

Türk atasözleri, Adriyatik'ten Bering Boğazı'na kadar geniş bir coğrafyada yoğun olarak yaşanan Türk kültür ekolojisine mensup insanların davranışlarını ve dünya görüşünün arketiplerini oluşturan önemli kültürel unsurlardan biridir (Paşayev 242 akt: Çobanoğlu, 2004, 496). İncelenen atasözleri, Türklerin tarih boyunca sahip olduğu değerleri yansıtarak, kültürün derinliklerine kök salmış, geçmişten günümüze uzanan birikimleri ifade etmektedir. Bu bağlamda Türk atasözleri, dilin yanı sıra kültür ve medeniyetin derinliklerine de ışık tutarak Türk toplumunun tarih boyunca inşa ettiği zengin mirası günümüze taşımaktadır.



KAYNAKÇA

- Aksan, D. (1987). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim*, C.1, TDK Yayınları.
- Aksoy, Ö. A. (1988). *Atasözleri ve deyimler sözlüğü I*. İnkılâp Kitabevi.
- Cihan, M. (2018). *Kültür ve medeniyet*. Atatürk Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi.
- Çobanoğlu, Ö. (2004). *Türk dünyası atasözleri sözlüğü*. Türk Kültür Merkezi Başkanlığı Yayınları.
- Elçin, Ş. (2001). *Halk edebiyatına giriş*. Akçağ Yayınevi.
- Ergin, M. (1980). *Türk dil bilgisi*. Boğaziçi Yayınları.
- Göçer, A. (2012). *Dil-kültür ilişkisi ve etkileşimi üzerine*. Türk Dili, 729(1), 50-57.
- Göçer, A. ve Moğul, S. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili çalışmalara genel bir bakış. *Journal of Turkish Studies*.
- Gökalp, Z. (1966). *Türkçülüğün esasları*. Varlık Yayınları.
- (2005). *Hars ve medeniyet*. Toker Yayınları No 22.
- (2023). *Türk medeniyeti tarihi*, Ötüken Neşriyat.
- Gökdayı, H. (2020). *Türkçede kalıp sözler*. Kriter Yayınları.
- Güvenç, B. (1973). *İnsan ve kültür*. Remzi Yayın Evi.
- Güzel, A. ve Karadağ, Ö. (2013). Kelime sıklığı açısından Türk atasözleri üzerine bir değerlendirme. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 274-280.
- Haciminoğlu, N. (2020). *Türkçenin karanlık günleri*, 8. Baskı. Türk Edebiyatı Vakfı Yayınları. <https://www.tarihogren.com/tarihdersleri/orta-asya-turk-gocleri>
- Kafesoğlu, İ. (1989). *Türk millî kültürü*. Boğaziçi Yayınları.
- Kaplan, M. (1983). *Kültür ve dil*. Dergâh Yayınları.
- Karadağ, Ö. (2020). *Kelime öğretimi*. Pegem Akademi.
- Koç, N. (2011). Kültür ve medeniyet kavramları etrafındaki tartışmalar ve Atatürk'ün düşünceleri. *Cumhuriyet Tarihi Araştırmaları Dergisi*, 7(13), 103-122.
- Köymen, M. A. (1989). *Selçuklu devri Türk tarihi*, Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Kurt, İ. (1991). *Türk atasözlerine psikolojik bir yaklaşım*. Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Kan, K. ve Kanmaz, M. (2022). Küreselleşmenin kültürel boyutu ve göçün etkileri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (47), 59-73.
- Memiş, E. (2003) *Türk kültür tarihi*. Çizgi Kitabevi.
- Onan, B. (2011). Türk atasözlerinde dil farkındalığı ve işlevsel dil kullanımı. *Milli Folklor*, 23(91).
- Oy, A. (1972). *Tarih boyunca Türk atasözleri*. Türkiye İş Bankası Yayınları.
- Öğünç, M. (2021). Türk dünyası atasözlerinde çocuk algısı. *Türkiyat Mecmuası*, 31(2), 15-16.
- Özkul, O. (2015). Türk kimliğini oluşturan ortak kültürel değerler. *Hak İş Uluslararası Emek ve Toplum Dergisi*, 4(8), 166-185.
- Paşayev, G. (1988). *Kerkük Türkmen folkloru*. Kerkük Vakfı Yayınları.
- Püsküllüoğlu, A. (1995). *Türk atasözleri sözlüğü*. Arkadaş Yayınevi.
- Taylor, E. B. (1871). *Primitive culture: researches into the development of mythology, philosophy, religion, art and custom*, 2 cilt, Bradbury, Evans and Co., Printers, Whitefriars.
- Tuğluk, M. E. (2012). *Atasözlerinin sınıflandırılması ve yapısal özellikleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

XVII. ULUSLARARASI
DÜNYA DİLİ
TÜRKÇE
SEMPOZYUMU

Galiya **ABDYHANOVA***

**Tsifrlıq Tehnologiyalardı Qoldanuw Arqlı M. H. Duwlatiy Murasın Oqıtıwdıń
Erekşelikteri**

Аңдатпа

Білім берудегі цифрлық технологиялар - жаңаша әдіс-тәсілдерге негізделген заманауи білім беру ортасын ұйымдастырудың негізі. Жаңа ғасырда цифрлық технологиялардың үлкен жылдамдықпен дамып келе жатқаны шындық. Қызмет көрсетудің көптеген бағыттары цифрлық жүйеге көшуде. Әсіресе білім беру саласын электронды форматқа көшірудің маңызы зор. Білім берудің қазіргі тұжырымы бұрынғысынан түбегейлі ерекшеленгені де анық. Демек, қазіргі таңда заманауи білім беру жүйесінің ең басты міндеті - білім сапасының деңгейін халықаралық дәрежеге көтеру. Білім және ғылым саласындағы инновациялық педагогикалық технологиялар оқыту мен тәрбиелеуде кеңінен қолданылатын технологиялардың біріне айналып отыр. Мақаланың зерттеу мақсаты – орта ғасыр ойшылы М.Х.Дулатидың «Тарих-и-Рашиди» еңбегін оқыту барысында сандық технологияларды тиімді қолданудың ерекшеліктерін көрсету. Негізгі бағыты – қазақ әдебиетінде жеке тұлғаның өмірі мен шығармашылығын оқыту арқылы білім алушылардың танымдық ой-қабілеттерін жетілдіріп, әдебиетке деген қызығушылығын қалыптастыру және оқытудың жаңа технологияларын меңгерту. Жұмыстың ғылыми өзектілігі. Қазіргі таңда оқыту парадигмасының өзгеруіне байланысты білім беру мазмұны жаңартылып, жаңаша көзқараспен пайымдалып оқытыла бастады. Осыған байланысты қазақ әдебиетіндегі тұлғалардың өмірі мен шығармашылығын оқыту әдістерін үнемі жаңартып отыру және жаңа технологияларды игеру, оларды оқытуда тиімді пайдалану міндеті өзекті мәселеге айналды. Осы тұрғыдан келгенде, орта ғасыр ойшылы М.Х.Дулатидың өмірі мен шығармашылық мұраларын жаңа технологияларды пайдалана отырып оқыту жазушы мұраларының мазмұнын толық ашып, әдеби құндылығын арттыра түсеріне сеніміміз зор. Зерттеу нәтижелерінің қорытындысы бойынша цифрлық технологияларды қолдана отырып, жазушының «Тарих-и-Рашиди» еңбегін оқыту білім беру деңгейін, оқыту әдіснамасын жетілдіруде жаңа ізденістер жасауға мүмкіндік береді.



Кілт сөздер

Әдістеме, Оқыту, Цифрлық Технология,
М.Х.Дулати, Тарих-и-Рашиди.

* Ph.D. Cand., M.H.Dulati adındaki Taraz Üniversitesi, galiya2876@mail.ru



Features of Teaching Heritage of MK. H. Dulaty Through the Use Of Digital Technologies

Abstract

Digital technologies in education are the basis for organizing a modern educational environment based on innovative methods and approaches. It is true that digital technologies are developing at a rapid pace in the new century. Many areas of service provision are moving to a digital system. In particular, the transition of the education sector to an electronic format is of great importance. It is also clear that the modern concept of education is fundamentally different from the previous one. Therefore, the main task of the modern education system today is to raise the level of education quality to an international level. Innovative pedagogical technologies in the field of education and science are becoming one of the most widely used technologies in teaching and upbringing. The purpose of the article is to show the features of the effective use of digital technologies in teaching the work of the medieval thinker M.Kh. Dulaty "Tarikh-i-Rashidi". The main direction is to improve the cognitive thinking skills of students by studying the life and work of an individual in Kazakh literature, to form an interest in literature, and to master new teaching technologies. Scientific relevance of the work. Nowadays, due to the change in the teaching paradigm, the content of education has been updated and is being taught from a new perspective. In this regard, the task of constantly updating the methods of teaching the life and work of figures in Kazakh literature, mastering new technologies, and effectively using them in teaching has become an urgent issue. From this point of view, we are confident that teaching the life and creative heritage of the medieval thinker M.Kh. Dulaty using new technologies will fully reveal the content of the writer's heritage and increase its literary value. According to the results of the study, teaching the writer's work "Tarikh-i-Rashidi" using digital technologies will allow for new research in improving the level of education and teaching methodology.



KEYWORDS

Methodology, Teaching, Digital technology, M.KH. dulaty, Tarikh-i rashidi.



1. Kіpіcne

Бүгінгі таңда білім берудің жаңа ұстанымдары оқытушы-педагогтарды күнделікті үздіксіз дамып жатқан түрлі экономикалық, әлеуметтік, мәдени өзгерістерге сай ұмтылуға, бейімделуге еріксіз мәжбүр етеді. Себебі, қазір әлемдік білім беру кеңістігіндегі жаңа, тың идеялар педагогтерден бүкіл білім беру жүйесінде өздерінің педагогтік ізденістерін тынбай жетілдіріп, олардан жаңашыл технологиялармен оқытуды жеделдетуді қажет етуде. Мемлекет басшысы Қасым-Жомарт Тоқаев өзінің «Жасанды интеллект дәуіріндегі Қазақстан: өзекті мәселелер және оны түбегейлі цифрлық өзгерістер арқылы шешу» атты кезекті Қазақстан халқына Жолдауында: «Цифрлық технологиялар жаһандық еңбек нарығын жылдам өзгертіп жатыр. Әлемде жасанды интеллектімен жұмыс істеудің қыр-сырын білетін мамандарға деген сұраныс артып келеді. Сол себепті менің тапсырмаммен 100 мыңға жуық студентті жоғары технологиялық жобаларға тартуды көздейтін Al-Sana бағдарламасы жүзеге асырыла бастады. Алайда жасанды интеллектімен жұмыс істеу құзіретін қалыптастыру әлдеқайда ерте жастан, яғни мектеп қабырғасынан қолға алынуға тиіс. Осыған орай бірқатар бастаманы жүзеге асырған жөн. Ең алдымен, мектеп оқушыларына арналған жасанды интеллект негіздері туралы бағдарлама және оқу материалдарын әзірлеу қажет. Ұстаздардың жасанды интеллект технологиясын меңгеру дағдысын да қалыптастыру керек болады», - деген сөзі жаһандану жағдайында білім беру жүйесінің заманауи талаптарға сай болып, жаңашылдықпен оқытуда жас ұрпаққа білімді сапалы игертудің мүмкіндігі екенін меңзеп тұр (Тоқаев, 2025). Бұл – жаңа технологияларды қолданудың тиімділігін айқындайтын заман талабынан туындап отырған қажеттілік.

Бұл білім беру жүйесінде функционалдық және цифрлық сауаттылықты дамыту қажеттілігін көрсетеді. Білім алушылардың функционалдық сауаттылығын дамыту үшін берілген тапсырмалар олардың қабілет деңгейіне сәйкес құрылып, нақты өмірлік жағдайларға бағытталған, тәжірибелік және жобалық әдістерді қолдана алуына мүмкіндік береді. Мұндай тәсіл білім алушылардың аналитикалық қабілеттерін, сыни ойлауын, шығармашылық ойлауын және практикалық дағдыларын бір мезгілде дамытуға ықпал етеді. Осы тұрғыдан алғанда, Президент жолдауы білім беру саясатын жаңғырту, функционалдық сауаттылықты арттыру және білім алушылардың цифрлық, ақпараттық және өмірлік дағдыларын жетілдірудің стратегиялық маңыздылығын көрсетеді.

Инновациялық технологияларды оқу үрдісінде пайдалану – білім алушының қарым-қабілетін жан-жақты дамытуға бағытталған оңтайлы үдеріс. Демек, инновациялық технология педагогтардың шеберлігін арттырып, олардың ізденісіне жаңа бағдар беретін, шығармашылық пен тұлға болмысының дамуына қолдау жасайтын, оқытудың түрлері мен амал-тәсілдерін айқындайтын педагогикалық-психологиялық нұсқаулар жиынтығы болып табылады. Сонымен қатар, олар белгілі бір пәнді оқытуда белгілі бір жүйе бойынша мақсат-міндеттерді жүзеге асыруда қолданылады.

Оқытуды ізгілендіріп, өзін-өзі дамытып, тәрбиелей білетін, заман ағымына илесе алатын білікті, жан-жақты жеке тұлға қалыптастыруды мақсат ететін жаңа педагогикалық технология - білім алушылардың кәсіби білім сапасын арттырып қана қоймай, олардың өзін-өзі дамытып, өзіне сын көзбен қарауына мүмкіндік беретін оқу әрекеті. Оқытудың жаңа технологиялары білім беруді ақпараттандырып, жеке тұлғаны қалыптастыруға жол ашады.

2. МАТЕРИАЛДАР МЕН ӘДІСТЕР.

XXI ғасыр - ақпараттық қоғамның қарқынды дамуы кезеңі. Қазіргі заманғы білім беру жүйесінің басты міндеттерінің бірі – білім алушылардың функционалдық сауаттылығын қалыптастыру. Бұл - алған білімдерін күнделікті өмірде тиімді қолдана алу қабілеті. Заманауи жоғары мектеп білім алушыларының функционалдық сауаттылығын дамытуда цифрлық технологиялар мен ресурстардың рөлі ерекше. Өйткені цифрлық ортада өскен жаңа буын үшін ақпараттық құралдарды дұрыс пайдалану, білімді өз бетімен іздеу және оны талдау қабілеттері маңызды.

Жай сауаттылық - адамның оқу, түсіну, қысқа мәтіндерді құру және қарапайым арифметикалық әрекеттерді орындауы. Функционалдық сауаттылық – адамның сыртқы ортамен қарым - қатынасқа түсе алу қабілеті және сол ортаға барынша тез бейімделе алуы мен қарым-қатынас жасай алу деңгейінің көрсеткіші. Олай болса, функционалдық сауаттылық тұлғаның белгілі бір мәдени ортада өмір сүруі үшін қажетті деп саналатын және оның әлеуметтік қарым-қатынас жасауын қамтамасыз ететін білім, білік, дағдылардың жиынтығынан құралады.

Жақсы ұстаз оқушылардың оқу және проблемаларды шешу қабілетін дамытады. Оның көшбасшылық қабілеті ең бірінші сабаққа даярлықтан басталады: өтілетін сабақтың жоспарын құру, оны өткізу әдістемесі, білім алушылардың қабілеттерін, жас ерекшеліктерін ескере отырып, иллюстрация, техникалық құралдарды, дидактикалық материалдарды пайдалану. Мұғалімнің осы шығармашылық әрекеті арқылы оқушының шығармашылық қабілеті қалыптасады. Ал, көшбасшылық қабілеттер шығармашылық елес, шығармашылық ойлау арқылы жүзеге асады. Білім алушыны шығармашылық ойлауға, жылдамдыққа, икемділікке, тапқырлыққа үйрету ол мұғалімнің әр сабағында қалыптасып отыратыны анық.

Функционалдық сауаттылық - бұл тек оқу, жазу, санау дағдыларымен шектелмейді. Ол - адамның өмірлік жағдаяттарда әртүрлі ақпарат көздерін түсіну, өңдеу, қолдану және сол арқылы тиімді шешім қабылдай алу қабілеті. Бүгінгі жаһандану және цифрландыру заманында бұл ұғым тіпті кеңейіп, жаңа мағынаға ие болды. Оқушылардың сыни ойлау, шығармашылықпен жұмыс жасау, ақпаратты талдау және қолдану, цифрлық ортада өзін-өзі ұстау мәдениеті - осының бәрі функционалдық сауаттылықтың негізгі компоненттері (НЗМ нұсқаулығы, 2024).

Функционалдық сауаттылық – бұл оқушылардың алған білімдері мен дағдыларын нақты өмірлік, әлеуметтік және кәсіби жағдайларда тиімді қолдана алу қабілеті, яғни білімді тек сабақта үйренген ақпарат ретінде емес, нақты өмірде практикалық шешімдер қабылдау үшін қолдану. Бұл қабілет сыни ойлау, аналитикалық, шығармашылық және практикалық дағдылардың үйлесімді дамуына негізделеді. Функционалдық сауаттылықты дамыту үшін мұғалімдер тапсырмаларды оқушылардың қабілет деңгейіне сай құрып, олардың ойлау деңгейін біртіндеп жоғарылататындай етіп ұйымдастыруы қажет. Тапсырмалар нақты өмірлік жағдайларға бағытталуы тиіс: мысалы, статистикалық мәліметтерді талдау, ережелер мен заңдылықтарды анықтау, әртүрлі ақпарат көздерінің сенімділігін бағалау, мектептегі немесе қоғамдағы нақты мәселелерді шешу үшін ұсыныстар жасау, жобалық жұмыстар жүргізу немесе презентация дайындау.

Сонымен қатар, тәжірибелік, жобалық және проблемалық әдістер функционалдық сауаттылықты тиімді дамытады, себебі оқушылар өз тәжірибесі арқылы білімді бекітіп, шешім қабылдаудағы шығармашылық қабілеттерін жетілдіреді. Мұндай тәсіл оқушылардың ақпаратты талдау, сыни ойлау, логикалық және шығармашылық ойлау, командалық жұмыс жасау, шешім қабылдау және нақты практикалық мәселелерді шешу дағдыларын бір уақытта дамытады. Оқу процесінде функционалдық сауаттылықты дамыту оқушылардың білімді есте сақтау деңгейінде қалдырмай, оны өмірлік және әлеуметтік контексттерде қолдана білуіне мүмкіндік береді, бұл олардың интеллектуалды, коммуникативтік және практикалық қабілеттерін айтарлықтай арттырады. Сонымен қатар, функционалдық сауаттылықтың дамуы оқушыларды ақпаратты тиімді пайдалану, өз ойларын дәлелді жеткізу, мәселелерді кешенді түрде талдау, жаңа идеялар мен шешімдерді ұсыну сияқты жоғары деңгейлі дағдыларға үйретеді. Осылайша, функционалдық сауаттылықты жүйелі түрде дамыту тек оқу процесін тиімді ұйымдастыруға ғана емес, сонымен қатар оқушылардың өмірлік қабілеттерін, жеке және кәсіби даму мүмкіндіктерін кеңейтуге де ықпал етеді.

Цифрлық технологиялар - білім беру сапасын арттырудың, білім алушылардың шығармашылығы мен сыни ойлау қабілетін дамытудың тиімді құралы. Бүгінгі таңда оқытуда интерактивті тақталар, компьютерлер, планшеттер, онлайн платформалар кеңінен қолданылуда. Сонымен қатар, интернет кеңістігіндегі білім беру ресурстары (Google Classroom, Kahoot, Quizlet, LearningApps және т.б.) оқу процесін түрлендіріп, білім алушылардың қызығушылығын арттырады.

Қазіргі таңда цифрлық технологиялар білім беру жүйесінің ажырамас бөлігі болып отыр. Цифрлық сауаттылық – сапалы білім берудің басты шарты. Цифрлық сауаттылық дегеніміз ақпаратты цифрлық құралдар арқылы іздеу, талдау, бағалау, құрастыру және қауіпсіз әрі тиімді түрде тарата білу қабілеті. Оқытушы үшін бұл ұғым технологияны оқу процесіне енгізу және білім алушыларды саналы, жауапты цифрлық сауатты азамат болуға тәрбиелеу дегенді білдіреді.

Мақаланың негізгі мақсаты – көркем шығармаға талдау жасау барысында білім алушылардың цифрлық сауаттылық деңгейін анықтау, оны арттыру жолдарын ұсыну және оның білім беру сапасына әсерін бағалау. Негізгі міндеттеріне білім алушылардың цифрлық құзыреттілігін арттырып, сабақта цифрлық құралдарды қолдану ерекшеліктерін анықтау. Тақырып бойынша қолданылған әдіс-тәсілдер цифрлық сауаттылықтың білім алушылардың оқу жетістігіне әсерін, мұғалімдердің цифрлық ресурстарды сабақта қолдану тәжірибесін, технологияларды қолдануда кездесетін қиындықтарды дамытудың тиімді жолдарын қамти алады.

Зерттеу барысында сандық және сапалық әдістер қолданылады. Сандық әдістерге сауалнама, тест және статистикалық талдау жатады. Сапалық әдістерге сұхбат, фокус-топ, сабақ бақылауы және кейс-зерттеу кіреді. Аралас әдістерді де қолдануға болады, ол екі тәсілді біріктіріп, жан-жақты әрі терең талдау жасауға мүмкіндік береді.

Білім беру принциптеріне сай жоғары оқу орындарында инновациялық технологияны ежелгі әдебиетті оқытуда қолданудың студенттердің шығарманың мазмұнын біліп қана қоймай немесе осыған дейінгі білім (зерттеулер, болжамдар, пікірлер) деңгейінде қалмай, белсенді түрде өз көзқарасын білдіру арқылы жаңа бағыттағы тың зерттеулерге қадам жасау қабілеттері мен тұлғалық құзыреттіліктерін дамытуға ықпал жасайтыны анық. Білім алушылардың танымдық ой-қабілетінің артуына үлесін қосатын нақты дүние – цифрлық білім беру ресурстары. Бұл технологияның ерекшелігі – оқушының танымдық белсенділігін, ізденімпаздығын қалыптастыра білу (Жұмабаев, 2021).

Ежелгі әдебиетті, оның ішінде М.Х.Дулатидың өмірі мен «Тарих-и-Рашиди» еңбегін оқыту барысында инновациялық технологияларды қолдану арқылы негізгі категориялар мен уақыт талабы мүддесінен шығу көзделді (Дулати М.Х., 2003). Аталған шығарма мазмұнының педагогиканың негізгі ұғымдарынан алшақ кетпеуі – оның басты ерекшелігі. Студенттермен М.Х.Дулатидың педагогикалық көзқарастарын талқылау ұйымдастырылды. Соның нәтижесінде:

- ⊗ шығарма мазмұнымен таныса отырып, тәрбие мен білім беруге қатысты педагогикалық көзқарасқа негіз болатын ақпаратты (мәселені) анықтай білу;
- ⊗ таңдалған ақпаратты тұлғаны дамыту, іс-әрекет пен қарым-қатынас тұрғысынан талдап, уақыт пен жаңашыл идеялар кеңістігінде қарастыру;
- ⊗ айтылған пікірлер мен идеяларды ой өнімі ретінде зерттеу және педагогикалық, әдістемелік мақсатта қолдануға ұсыныстар жасау міндеттері қойылды.

Студенттермен біріге жоспарлаған тапсырманы орындау барысында М.Х.Дулати еңбегінің мазмұны және құндылықтарын танумен қатар, оның педагогикалық аспектілерін қарастырып, педагогикалық категорияларын танып-білуге ықпал ететін әдебиеттермен танысу жұмыстары атқарылды. Бұл орайда ұсынылған әдебиеттермен жұмыс әдебиетті оқытуда инновациялық, жобалық, ақпараттық-коммуникациялық технологияларды қолдану нәтижелері бойынша О.О. Путило, А.О. Путило, білім берудегі инновациялық технологияларды қолдану тәжірибесі туралы А.Е. Пальтов, педагогикалық-психологиялық зерттеулер жүргізу әдіснамасы мен әдістері, нәтижені педагогикалық практикаға енгізу мәселелері жөнінде П.И. Образцов, оқу процесін шығармашылыққа толы ізденіспен, жаңа жұмыс формаларын қолдана отырып ұйымдастыру туралы молақпарат беретін В.К. Дьяченко еңбектерін оқып, талқылаудан басталды. Әдіснаманың ғылыми және танымдық іс-әрекеттің процедураларын сипаттайтын, ғылыми қызметтің дұрыс не бұрыс екенін нақтылайтын рефлексия нәтижесі екенін білумен қатар, студенттер әдіснаманың танымдық процесс негізінде алынған білімді қалай қолдану мәселелерін анықтайтынын да жете түсінеді.

3. НӘТИЖЕЛЕР МЕН ТАЛҚЫЛАУ

Көркем шығармаларды оқытудағы басты мақсат - тіл байлығын молайту, шығармашылық қабілетін дамыту, көркем әдебиет оқуға тарту, көркем мәтінге түрліше талдай жасай білуге, сөзді ажарлап сөйлей білуге үйрету. Оқу үрдісінде оқушының пәнге деген қызығушылығын арттыру мақсатында жаңаша әдіс-тәсілдерді қолдануда біршама жетістікке жетуге болады.

Қазіргі білім беру жүйесінде гуманитарлық пәндерді оқытуда тек ақпарат беру жеткіліксіз. Студенттің сыни ойлау, зерттеушілік және шығармашылық қабілеттерін дамыту басты мақсат болып отыр. Мұнда М.Х. Дулати шығармашылығы – тарих пен әдебиетті біріктіретін маңызды ресурс болып табылады.

Мұхаммед Хайдар Дулати (1499–1551) – көрнекті тарихшы, мемлекет қайраткері, әдебиетші, қазақ тарихының ірі тұлғаларының бірі. Оның «Тарих-и-Рашиди» еңбегі түркі халықтарының, соның ішінде Қазақ хандығының қалыптасу кезеңдерін, Шығыс Түркістан мен Моғолстан аймағының тарихын терең сипаттайтын маңызды дереккөз болып саналады (Әбусейітова, 2003).

Бұл еңбек тарихи деректер мен мемуарлық сипаттағы жазбаларды үйлестіріп, Орта Азия тарихының мәдени, саяси және рухани болмысын жан-жақты ашады. Сондықтан оны оқу барысында тек деректік маңызы ғана емес, оның **рухани-тәрбиелік және мәдениеттанулық мәні** де қарастырылуы тиіс.

Дулати еңбегінде Моғолстан мен Дешті Қыпшақтағы тарихи оқиғалар, хандардың саяси әрекеттері, қазақ хандығының алғашқы кезеңдері сипатталған. Еңбектің тарихи деректері жоғары дәлдікпен берілуімен қатар, кейіпкерлердің моральдық-этикалық қасиеттері де көрсетілген.

М.Х. Дулатидің «Тарих-и-Рашиди» еңбегін оқытуда цифрлық технологияларды тиімді қолдану — тарихи-әдеби білім беруді жаңғыртудың және студенттердің зерттеу мәдениетін арттырудың маңызды құралы. Цифрлық технологиялар оқу процесінде тек көмекші емес, танымдық және интерактивті құрал ретінде қызмет етеді. Бұл тәсіл студенттің тек тыңдаушы емес, белсенді зерттеуші, талдаушы және шығармашылық тұлға ретінде қалыптасуына мүмкіндік береді.

Ең алдымен, «Тарих-и-Рашиди» еңбегін цифрлық форматта оқыту барысында **интерактивті платформаларды** қолдануға болады. Мысалы, Google Maps құралы арқылы студенттер еңбекте аталған тарихи орындарды — Моғолстан, Қашғар, Тараз, Самарқанд, Кашмир секілді жерлерді картада белгілейді. Бұл тәсіл тарихи деректерді **географиялық тұрғыдан елестетуге**, кеңістіктік ойлауды дамытуға көмектеседі. Сондай-ақ **TimeLine JS** немесе **Sutori** сервистерін пайдаланып, «Тарих-и-Рашиди» шығармасында баяндалатын оқиғалардың хронологиялық тізбегін құрастыруға болады. Бұл студентке тарихи процестердің себеп-салдарлық байланыстарын түсінуге мүмкіндік береді.

Canva платформасының көмегімен студенттер М.Х. Дулатидың өмірі мен еңбегін бейнелейтін **инфографика немесе визуалды плакаттар** жасайды. Мысалы, «XV–XVI ғасырлардағы Орталық Азия мемлекеттері» тақырыбында көрнекі диаграмма құру, немесе «М.Х. Дулатидың өмір кезеңдері мен шығармашылық мұрасы» атты сандық хронологиялық кесте әзірлеу студенттің тарихи деректермен жұмыс істеу қабілетін дамытады.

Виртуалды және толықтырылған шындық (VR/AR) технологияларының мүмкіндігі де кең. Мысалы, **Google Expeditions** көмегімен «Моғолстан мемлекеті», «Қашғар қаласы» сияқты тарихи орталықтарға **виртуалды саяхат** жасауға болады. Бұл тәсіл студенттерге өткен дәуірдің мәдени және әлеуметтік өмірін көзбен көруге мүмкіндік беріп, тарихи мәтіннің мазмұнын терең түсінуге ықпал етеді. Виртуалды тур кезінде студенттер Қашғар қаласы мен ондағы мешіт пен базарларды көзбен көргендей болып, тарихи атмосфераны сезінеді.

Цифрлық мәтінмен жұмыс жасауда **жасанды интеллект құралдарын** қолдану да тиімді. **ChatGPT** немесе **Claude** жүйелері арқылы студенттер мәтіндегі тарихи терминдер мен ұғымдарды талдай алады. Мысалы, «Тарих-и-Рашидидегі» діни-мәдени терминдердің мағынасын түсіндір» немесе «Моғолстан хандарының арасындағы билік қатынастарын талда» деген тапсырмалар беру арқылы студенттің **аналитикалық және сыни тұрғыдан ойлау қабілетін** дамытуға болады.

Kahoot, Quizizz платформалары студенттердің білімін бекіту және кері байланыс алу үшін қолданылады. Мұндай интерактивті викториналар сабақ соңында студенттердің есте сақтау қабілетін дамытып, бәсекелестік орта туғызады. Ал **Padlet** құралы студенттердің өз ойларын, пікірлерін немесе сұрақтарын ортақ виртуалды қабырғаға жазып отыруға мүмкіндік береді. Бұл әдіс **бірлескен оқу мен пікір алмасуды** дамытады.

«Тарих-и-Рашиди» еңбегін зерттеу кезінде студенттерге **Google Scholar** сияқты цифрлық зерттеу құралдарын пайдалану ұсынылады. Бұл платформа жоғары оқу орны білім алушыларына болашақ ғалым ретінде ғылыми мақалаларды жинақтауға, библиографиялық тізім құруға және зерттеу мәдениетін қалыптастыруға көмектеседі.

Оқыту процесінің шығармашылық элементін күшейту мақсатында **цифрлық сторителлинг (Digital Storytelling)** тәсілі қолданылады. Студенттер «М.Х. Дулати – ғалым және тарихшы» тақырыбында қысқа бейнефильм немесе анимация дайындайды. Мұндай тапсырма студенттің тарихи деректерді эмоционалды және көркем тұрғыда жеткізу қабілетін арттырады.

Сабақ барысында оқу үдерісін ұйымдастыру үшін **Google Classroom, Zoom** сияқты платформаларды қолдануға болады. Бұл жүйелер арқылы оқытушы материалдарды бөлісіп, тапсырмаларды қабылдап, студенттермен онлайн пікірталас ұйымдастыра алады. **Zoom платформасы арқылы сабақ барысында М.Х.Дулати өмірі мен шығармашылығын зерттеуші ғалымдармен байланыс орнатып, олармен сұрақ-жауап түрінде тақырыпқа қатысты мәліметтер ала алады.**

Жалпы алғанда, «Тарих-и Рашиди» еңбегін цифрлық технологиялармен оқыту дәстүрлі оқытудан әлдеқайда тиімді. Бұл әдістер студенттердің тек білімін арттырып қана қоймай, оларды **зерттеушілік, талдаушылық және шығармашылық тұрғыдан дамуға үлкен септігін тигізеді.** Сонымен бірге, қазақ әдебиеті мен тарихының классикалық мұраларын қазіргі заман талаптарына сай **жаңаша интерпретациялауға, ұлттық әдебиеттің, мәдениеттің цифрлық кеңістіктегі орнын айқындауға** жол ашады.

«Тарих-и-Рашиди» еңбегін оқытуда дәстүрлі және заманауи тәсілдерді қолдану тақырыпты терең түсінумен қатар, оқытуда қай тәсілдің оңтайлы екенін айқындайды.

Дәстүрлі әдіс бойынша:

- ⊗ Тарихи мәтінді талдау;
- ⊗ Салыстырмалы әдеби талдау;
- ⊗ Эссе жазу немес баяндама қорғау.

Заманауи цифрлық тәсілдер бойынша:

- ⊗ **Интерактивті карта** құру (мысалы, «Google Earth» арқылы Моғолстан, Тараз, Кашмир бағыттарын белгілеу);
- ⊗ **Деректерді визуалдау** (Canva арқылы тарихи оқиғаларды инфографика түрінде бейнелеу);
- ⊗ **Виртуалды турлар** (3D модельдеу арқылы Дулати өмір сүрген өңірлерді таныстыру);
- ⊗ **Жасанды интеллект көмегімен талдау** (мәтіннің тарихи контексін ChatGPT арқылы саралау);

«Google Classroom» жүйесі - сабақ ұйымдастыруда ең жиі қолданылатын онлайн білім беру платформаларының бірі. Оқытушы осы орта арқылы:

- ⊗ дәріс материалдарын, бейнематериалдар мен дереккөздерді орналастырады;
- ⊗ студенттердің жеке және топтық тапсырмаларын қабылдайды;
- ⊗ бағалау мен кері байланысты автоматтандырады.

Мысалы, «Тарих-и-Рашиди» шығармасындағы XV ғасырдағы саяси оқиғаларға арналған сұрақтар тапсырма ретінде Google Classroom арқылы беріледі. Студенттер тест арқылы тапсырманы электронды форматта тапсырып, пікірталас бөлімінде өзара ой алмасады.

Сонымен қатар, «Тарих-и-Рашидиде» сипатталған Қазақ хандығының құрылу оқиғасын интерактивті картада белгілеп, хронологиялық диаграмма арқылы талдай алады.

Сабақта келесі стратегияларды да пайдалануға болады:

- ⊗ «INSERT» – мәтінді оқу кезінде белгілер қою;
- ⊗ «Кубизм әдісі» – оқиғаларды түрлі қырынан сипаттау;
- ⊗ «RAFT» – шығармашылық эссе немесе тарихи хат жазу.

Сонымен қатар жобалық әдіс арқылы студенттер:

- ⊗ М.Х. Дулатидың заманына арналған цифрлық көрме әзірлейді;
- ⊗ «XV ғасырдың деректанушылары» атты виртуалды конференция ұйымдастырады;
- ⊗ Тарихи деректерді салыстырмалы түрде талдайды.

«Тарих-и-Рашиди» еңбегін оқыту барысында алынған білімді өз тәжірибесінде қолдану, оқу өнімділігіне көз жеткізу, сапалы жұмыс істеуге мүмкіндігін қарастыру үшін төмендегідей оқыту технологияларымен жұмыс жасау да ұсынылады:

1. Проблемалық оқыту
2. Сызба және белгі модельдері (тірек сызбалар) негізінде оқыту технологиясы
3. Ақпараттық-коммуникативтік технология
4. Кейс-технология.

Бұл технологиялар мақсатты түрде таңдалды әрі студенттердің ізденісін толықтырып, үйлесімді нәтижеге қол жеткізді. Білімді өзектендіріп, оқу ситуациясында тың тұрғыдан қолдануға мүмкіндік беретін белсенді оқыту формасы болып табылатын проблемалық оқыту технологиясы жаңа материалмен жұмыс кезеңінде және білімді бекіту барысында проблеманы анықтау, анықталған проблемамен жұмысты қарқынды жүргізуге жол ашты (Бұзаубақова, 2003).

Сызба және белгі модельдері (тірек сызбалар) негізінде оқыту технологиясы студенттердің материалмен жұмыс барысында ой жүйелілігі, мәліметтер тізбегі мен реттілігін нақтылау, ақпарат пен деректерді аргументтер мен фактілер келтіре отырып сауатты жеткізуге дағдылану бағдары болды.

Ақпаратты жинау, сақтау, өңдеу және тарату үшін қолданылатын әдістер мен құралдардың жиынтығы болып табылатын ақпараттық технология студенттердің пәндік білімін сандық технология тұрғысынан тереңдетуге, тақырып бойынша тесттер және электронды кестелер құру, модельдеу бағдарламалары бағытында жоба жұмыстарын жасауға мүмкіндік тудырды.

Кейс-технология студенттің еркін әрі өнімді жұмыс істеуіне жол ашты. Тапсырмамен жұмыс барысында қолданылған жоба әдісі, ойындар, ситуациялық талдаулар т.б. әдістер проблеманы уақытша шешу ғана емес, проблеманы шешу барысында көрінетін өзге де проблемаларды шешуге қажет кешенді білім өзектілігін түсінуге де ықпал етті.

Инновациялық технология білімді меңгеруге ғана емес, жеке әлеуметтік тұлғаны қалыптастыруға бағытталады, тұлғаның өзіне тән жеке тұлғалық ерекшеліктерін, қабілет-қарымын ескере отырып дамытуды көздейді. «Тарих-и-Рашиди» еңбегін оқытуда интербелсенді әдістемелерді қолдану оқытудың нәтижелілігін көрсетті. Осы орайда А. Әлімовтің «Интербелсенді әдістемені ЖОО-да қолдану мәселелері» еңбегі үлкен көмек көзі болды (Әлімов, 2013). М.Х.Дулати мұрасын оқытуда инновациялық технологияларды қолдану студенттердің педагогикалық іс-тәжірибе жасау мүмкіндігі, инновациялық принциптер мен заңдылықтарды танып-білу мен педагогтің инновациялық мәдениетін, заманауи іскерлік қабілетін меңгеру мен зерттеу қадамы болып табылады. Инновациялық технологияларды қолдану барысында педагогикалық іс-әрекеттердің мазмұны мен оқу процесінің әдіснамалық негіздерін танып-білді. Студенттердің шығармашылығы мен еркін ойлау, тың шешім табу белсенділігі артты. Олар нәтижелі жұмыс істеуге мүмкіндік беретін коллаборативті орта құра алды. Бұл – тұлғаны қалыптастыратын іскерлік орта.

Жаңашылдық, тың шешім мен ізденістерге жол берген инновациялық технология ескіге жаңаша көзқараспен қарау, талдауды ерекше тың әдістермен жүргізу жаңаша өзгерістер бастауы екенін студенттер кері байланыста нақты атап көрсетті. Олар ынтымақтаса жұмыс істеу негізінде әлемдік деңгейдегі құнды шығарма туралы ақпараттар мен деректерді жинақтап, зерттеу, шығармашылық ізденіс, мәлімет жинақтау, оны талдау, өңдеу іскерлігін меңгерді.

Сандық технологияларды қолдану арқылы білім сапасы мен студенттің АКТ құзыреттілігі деңгейін анықтау жұмысы да іске асырылды. М.Х.Дулати мұрасын оқытуда инновациялық технологияны меңгеру, пайдалану педагогикалық тәжірибе жинақтау, жүйелі түрде жұмыс жасап, сапалы білім нәтижесіне қол жеткізу міндеттерін қамтыды. Студенттер педагогтің жаңа инновациялық технологияны меңгеру, қолдану барысында өзін-өзі дамытуға, өзіндік шеберлігін қалыптастыруға мүмкіндік алатынын «Тарих-и-Рашиди» еңбегінің жеке тарауларымен жұмыс барысында жақсы түсінді. Сабақта білім алушылардың белсенділігін арттыру мақсатында М.Х.Дулати туралы бейнежазба (видео) қолданылды. Бұл тәсіл студенттердің көрген бейнематериалы бойынша өз пікірлерін нақты айтуға, психологиялық тұрғыдан белсенділіктерін арттыруға көмектесті. Сабақты бекіту барысында Kahoot ойыны өткізілді. Kahoot - кез келген тақырыпты оқытуда кеңінен қолданылатын викторина ойыны (Жақыпбекова, 2022).

«Тарих-и-Рашиди» бойынша «LeagningApps»-та да “М.Х. Дулати - тарихи тұлға” атты ойын жасауға болады:

- ⊗ Сол жақта тарихи оқиғалар;
- ⊗ Оң жақта Дулати еңбегіндегі сипаттамалар;
- ▶ Студент екі жақты сәйкестендіреді, жүйе автоматты түрде бағалайды.

«Тарих-и-Рашиди» еңбегін цифрлық форматта оқытудың нәтижесінде білім алушы:

- ⊗ тарихи мәтінді сыни талдай алады;
- ⊗ деректерді цифрлық құралдармен өңдейді;
- ⊗ мультимедиялық презентациялар мен инфографика жасайды;
- ⊗ рухани-мәдени құндылықтарды заманауи көзқараспен түсінеді.

Сондай-ақ, оқыту барысында цифрлық технологияларды қолданудағы қиындықтардың болатыны да назардан тыс қалмауы қажет.

Аталған қиындықтарға мыналар жатады:

- ⊗ Техникалық база мен интернеттің жетіспеушілігі;
- ⊗ Білім алушылардың цифрлық сауаттылығының әртүрлі деңгейі;
- ⊗ Көрнекі материалдардың шектеулі болуы.

Дей тұрғанмен, мұндай қиындықтарды шешу жолдарын да қарастыруға болады:

- ⊗ Цифрлық педагогика бойынша тұрақты тренингтер өткізу;
- ⊗ Оқу материалдарын ұлттық платформаға көшіру;
- ⊗ Мультимедиялық ресурстар қоры мен онлайн база құру («Dulaty Digital Archive»).

4. ҚОРЫТЫНДЫ

Цифрлық технологиялар – қазіргі білім беру жүйесінің ажырамас бөлігі. Олар білім алушыларға материалды қызықты және тиімді түрде меңгеруге көмектеседі.

Цифрландырудағы негізгі мақсат – бәсекеге қабілеттілікті арттыру, оқу-тәрбие процесін жеделдету және жеңілдету, білім сапасын арттыру. Білім сферасындағы цифрландырудың басты міндеті – білім беру сапасын арттыру, яғни халықаралық дейгейде әртүрлі салаларда, оның ішінде «жасанды интеллект» және «ауқымды деректер» жасау саласында бәсекеге қабілетті жастарды дайындау (Ахметова, 2022).

М.Х. Дулатидың «Тарих-и-Рашиди» еңбегін цифрлық технологиялар арқылы оқыту – гуманитарлық ғылымды жаңаша дамытудың тиімді бағыты. Бұл тәсіл студенттердің тек тарихи білімін ғана емес, ақпараттық, зерттеу және коммуникативтік құзыреттілігін де арттырады. Жоғары оқу орындары деңгейінде цифрлық орта мен дәстүрлі білімнің үйлесімі қазақ әдебиеті мен тарихын жаңа сапада меңгеруге мүмкіндік береді. Бұл тәсіл дәстүрлі оқыту үлгісін толықтырып, тарихи және әдеби материалдарды студенттің жеке танымдық қабілетіне бейімдейді.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

- Мемлекет басшысы Қасым-Жомарт Тоқаевтың «Жасанды интеллект дәуіріндегі Қазақстан: өзекті мәселелер және оны түбегейлі цифрлық өзгерістер арқылы шешу» атты Қазақстан халқына Жолдауы. 8 қыркүйек, (2025).
- Назарбаев Зияткерлік мектептері. «Функционалдық сауаттылықты дамыту» әдістемелік нұсқаулығы». (2024).
- Жұмабаев Ә. (2021). Цифрлық педагогика және білім беру инновациялары. – Астана.
- Дулати М.Х. (2003). Тарих-и Рашиди. – Алматы: М.Х.Дулати қоғамдық қоры.
- Әбусейітова М.Х. (2003). Мұхаммед Хайдар Дулати және оның заманы. – Алматы.
- Бұзаубақова К.Ж.(2003). Жаңа педагогикалық технологиялар. - Тараз.
- Әлімов А.Қ. (2013). Интербелсенді әдістемені ЖОО-да қолдану мәселелері. Оқу құралы. – Алматы, -448б.
- Жақыпбекова А. (2022). Гуманитарлық пәндерді оқытуда АКТ қолдану әдістемесі. – Алматы.
- Ахметова, Г.С. (2022). «Цифрлық технологиялар және олардың білім беру үрдісіндегі орны». - Алматы: Рауан.
- ҚР БҒМ. Цифрлық білім беру тұжырымдамасы (2023–2030).(2023). – Астана.



XVII.ULUSLARARASI
DÜNYA DİLİ
TÜRKÇE
SEMPOZYUMU

Gamze ÖZOK*

**Van Ağzında Kullanılan “yendir/yèndir etmek”
Sözcük Grubu Üzerine Bir İnceleme**

Özet

Türkiye'nin çeşitli ve zengin coğrafyası, iklim çeşitliliği, farklı bölgelerinde farklı dil ve kültürlerden insanlarla olan etkileşim vs. neredeyse her bölge ve hatta her şehrin yerel bir konuşma diline sahip olmasına sebep olmuştur. Dolayısıyla da Türkiye Türkçesi ağızları zengin bir söz varlığına sahiptir. Bu söz varlığını oluşturan sözcükler, bazen sadece bir bölgenin yerel ağzında görülürken bazen de birçok ağızda varlığını sürdürmektedir. Yerel ağızlarda kullanımı devam eden sözcük ve sözcük gruplarının bir kısmı Eski Türkçeden günümüze gelen söz varlığı olup, bir kısmı Türkçenin çağdaş lehçelerinde yaşayan ve oradan Türkiye Türkçesi ağızlarına geçip varlıklarını devam ettirenlerdir. Böyle bir zengin söz varlığı içerisinde unutulmaya yüz tutmuş, yeni nesiller tarafından bilinmeyen sözcük, sözcük grubu ve ifadelerin dilde varlığını sürdürmek, kullanımının devamını sağlamak için yapılan çalışmalar büyük bir öneme sahiptir. Unutulmaya yüz tutmuş, yerel ağızlarda kullanım sıklığı azalan sözcük ve ifadeler üzerine hatırlatıcı, teşvik edici, tanıtıcı ve sözcük dağarcığını zenginleştirmeye yönelik yapılacak çalışmaların alana büyük katkısı olacağı yadsınamaz bir gerçektir. Bu çalışmada ele alıp incelenecek olan bu söz grubu, Van ağzında daha çok ileri yaşlardaki insanların kendi aralarında günlük konuşma dilinde kullandığı, bu nedenle de sınırlı bir yaş grubunun hafızasında ve dilinde yaşayan, başka yerel ağızlarda da görülen bir ifade olup Van ağzında daha çok olumsuz şekilde kullanılmaktadır. Dolayısıyla da bu çalışmada ifadenin ve ifadeyi oluşturan sözcüklerin Van ağzındaki kullanım biçiminden hareketle sahip olduğu ses, şekil ve anlam özellikleri ile diğer ağızlardaki kullanım farkı ele alınıp incelenmeye çalışılacaktır.



**ANAHTAR
KELİMELE**

Van ağzı, “Yendir etmemek”, “Yendir etmek”, Söz varlığı.

* Dr. Öğr. Ü., Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, gamzeozok@yyu.edu.tr.



An Analysis of the Word Group “yendir/yëndir etmek” Used in the Van Dialect

Abstract

Turkey’s diverse and rich geography, climate diversity, interaction with people from different regions and cultures, etc., have led to the development of a local spoken language in nearly every region, and even every city. Consequently, Turkish dialects in Turkey possess a rich vocabulary. The words that comprise this vocabulary are sometimes found only in the local dialect of a single region, while others persist in many. Some of the words and phrases that continue to be used in local dialects are lexicons from Old Turkish, while others have survived in contemporary Turkish dialects and have since passed into Turkish dialects. Within this rich vocabulary, efforts to preserve the presence and ensure the continued use of words, phrases, and expressions that are on the verge of being forgotten and unknown to new generations are of paramount importance. It is an undeniable fact that studies aimed at reminding, encouraging, and introducing words and expressions that are on the verge of being forgotten and whose frequency in local dialects is decreasing will contribute significantly to the field. This group of words, which will be examined in this study, is an expression used in everyday conversation among older people in the Van dialect, thus surviving in the memory and language of a limited age group. It is also found in other local dialects, and is used more often in the negative form in the Van dialect. Therefore, this study will examine the phonetic, morphological, and semantic characteristics of the expression and its constituent words, based on their usage in the Van dialect, and their differences in usage in other dialects.



KEYWORDS

Van dialect, “Yendir etmemek”, “Yendir etmek”,
Vocabulary.



Giriş

Ağızlar, bir dili besleyen, anlatımı zenginleştiren en önemli kaynaklardır. Bir insanın, yaşadığı ülkede resmi dile esas olan standart konuşma dilinin yanında bir ya da birden çok bölge ağızını da bilmesi ve konuşabilmesi, o kişinin zengin bir söz varlığına ve geniş bir hançereye sahip olduğunu göstermektedir. Bu durum da kişinin kendini, çevresini, hayatını daha iyi anlamasını ve anlatmasını sağlamaktadır. Bir yerel ağız bilip konuşabilmek demek aynı zamanda aynı coğrafyayı, aynı iklimi, aynı zorlukları vs. paylaştıkları insanları daha iyi anlayabilmektir. Dolayısıyla yerel ağızlar üzerine yapılan çalışmalar ve araştırmalar sonucunda sadece dil verileri elde edilmez, bu yerel ağız konuşan insanların psikolojisi, toplum yapısı, düşünce dünyası, yaşadığı coğrafya, tarih, kültürel değerler, diğer topluluklarla olan ilişkiler gibi pek çok bilgiye ulaşılır. Ağızların söz varlığı, hem dil hem de toplumla ilgili dile yansıyan bu tür bilgileri içermesi açısından büyük öneme sahiptir. Özellikle yerel ağızların toplumun son kuşağının dilinde ve hafızasında yer edinebilmesi için onları yerel ağız konuşmaya, öğrenmeye, araştırmaya yönlendirici ve teşvik edici girişimlerde bulunmak; yerel ağızlarda yaşayan ama unutulmaya yüz tutmuş sadece belirli bir yaş grubundaki insanlar tarafından bilinen sözcük ve sözcük gruplarını genç kuşaklara tanıtıcı çalışmalar yapmak gerekmektedir. Çalışmaya konu olan bu ifade, Van ağızında özellikle belirli yaş grubundaki insanların günlük konuşma dilinde kullandıkları bir sözcük grubudur. Bu sözcük grubunun Van ağızında nasıl kullanıldığı, ses, şekil ve anlam bakımından ne tür özellikler gösterdiği, başka bölge ağızlarında kullanımının olup olmadığı bu çalışmanın konusunu oluşturmaktadır. Çalışmanın konusu çerçevesinde ulaşılan kaynaklar ve Vanlı olan bildiri yazarının günlük konuşma dilinde aktif kullanımı da göz önünde bulundurulurken ifade incelenmeye çalışılmıştır.

Türk Dil Kurumu Derleme Sözlüğü¹'nde "yendir etmek" sözcük grubu bulunmaktadır. Sözlükte bu ifadenin "yendir etmek" şeklinde "alçak gönüllülük göstermek" anlamıyla Amasya, Erzurum, Kars ağızlarında; "bir şeyi, birini önemsemek" anlamlarıyla da yine Amasya, Kars, Erzurum ve Tunceli (Çemişgezek) ağızlarında; "yendür etmek" biçimiyle de Erzincan ağızında kullanıldığı belirtilmektedir. Sözlükte ifadenin "indir etmek" şeklinde "alçak gönüllülük etmek" anlamıyla Manisa, Amasya, Artvin ve Sivas ağızlarında kullanıldığı belirtilmektedir. Bu şekliyle kullanımına şu örnek de verilmiştir: *Bana gelmeye indir etmedi*. Bunun yanı sıra Derleme Sözlüğüne göre "alçak gönüllülük etmek" anlamıyla "endür etmek" şeklinde Artvin (Yusufeli) ağızında; "ündür etmek" şekliyle de Gümüşhane (Uluşiran) ağızında bu ifade kullanılmaktadır. Gülensoy'un (2011, s. 1120) *Türkiye Türkçesindeki Sözcüklerin Köken Bilgisi Sözlüğü*'nde "yendir-" madde başının açıklaması "indir-" olarak verilmekte bunun Anadolu ağızlarında ise "yendir-, yendür et-" şeklinde olduğu belirtilmektedir.

Van ağızında "yendir/yendir etmek" daha çok "yendir etmemek" olumsuz biçiminde ya da "yendir/yendir etmek" şekliyle olumsuz anlamlı cümleler içinde "alçak gönüllülük göstermemek, tenezzül etmemek, gurura yedirememek, kibre kapılmak" anlamında kullanılmaktadır. Bedri Sarıca'nın (2006, s. 141) *Van Gölü Havzası Ağızları Sözlüğü* adlı çalışmasında "yendir/yendir etmek" ifadesi yer almamakta ama "indirmek" anlamıyla "yendir-" sözcüğünün Ahlat ağızında kullanıldığı ifade edilmektedir. Engin Gökçür'ün (2012, s. 921) *Van Gölü*

1 Türk Dil Kurumu'nun <https://sozluk.gov.tr/> adresinde bulunan Derleme Sözlüğü (Türkiye Türkçesi Ağızları Sözlüğü) kaynak olarak kullanılmıştır. Bu bağlantı adresi ve erişim tarih aralığı kaynakçada verilmiştir.

Havzası Ağızları adlı doktora tezinin sözlük bölümünde madde başı olarak verilen “yendir et-” ifadesinin anlamı “tevazu göstermek, alçakgönüllü olmak, tenezzül etmek” şeklinde verilmekte ve Erciş ağzında kullanıldığı belirtilmektedir. Tezde Erciş ağzından derlenen metinlerde ifade, iki yerde geçmekte birinde olumsuz şekliyle kullanımı, diğerinde de ifadenin açıklaması verilmektedir: wala men heç yendır êtmem êle ona buna (Gökçür, 2012, s. 571), tenezzül etmek yendır êtmekdir. yani ıa'ale almaıdır...(Gökçür, 2012, s. 558). Van-Merkez ağzında belirli yaş grubundaki insanlar tarafından günlük konuşma dilinde yaygın olarak kullanılan bu ifade, daha çok “kişinin kibire kapılarak bir şeye tenezzül etmemesi” anlamında kullanılmaktadır. Clauson’un (1972, s. 181) sözlüğünde ise “endür-” madde başının açıklamasının son kısmında ifadenin “indür-” şekliyle “aşağılamak” anlamında kullanıldığı ifade edilmektedir. Clauson’un sözlüğündeki bu açıklama, ifadeyi oluşturan temel sözcüğün Van ağzındaki kullanımda olduğu gibi geçmişte de “kibre kapılarak karşıdakini aşağılama, gururuna yedirememe” anlamlarında kullanıldığını göstermektedir. Yani ifadenin Van ağzındaki gibi özellikle olumsuz kullanımında kibir kavramıyla doğrudan bir anlam bağlantısı bulunmaktadır. Elif Kaya’nın (2025, s. 730) “Türkiye Türkçesi Ağızlarında Kibir Kavramı Etrafında Şekillenen Söz Varlığı” adlı makalesinde “Alçak Gönüllülük Kavram Alanı” başlığı altında “alçak gönüllülük göstermek/etmek” anlamında “yendir etmek [yendir etmeyh, yendür etmek]” ve bu ifadeyle aynı anlamda farklı söyleniş biçimleri olan “endür etmek, indir etmek, ündür etmek” ifadeleri verilmektedir. Kibir kavramı etrafında şekillenen söz varlığının incelendiği çalışmada “Kibrin karşıt anlamlısı olarak alçak gönüllülük/tevazu kavramının durumuna bakmanın da yerinde olacağı kanaatiyle bu kavram da incelemeye dâhil edilmiştir (Kaya, 2025, s. 716)” ifadesiyle aslında bu sözcük grubunun olumsuz şeklinin “kibir, kibirlenme” durumlarını karşıladığı anlamı çıkmaktadır ki Van ağzındaki kullanımda bu durum açık bir şekilde görülmektedir. İfadenin Van ağzında günlük konuşma dilindeki kullanımı, şu şekilde birkaç cümle içinde örneklendirilebilir: “Oni ayrı düğüne çağırımıyılar, hiç yendir edip gelir”, “Kimseye minnetim yoıdur, men işimi özüm yaparam, size yendir edecam”, “Diyesen padişah soyudur, yendir edip kimseye de gonışımıy”, “Acından ölse kimseye yendir etmez, bi yudum su istemez.”

Anlam açısından değerlendirildiğinde ifadenin, kullanıldığı diğer ağızlardaki anlam karşılığını verecek şekilde Van ağzında da kullanıldığı ve Van ağzında daha çok olumsuz biçimde ya da olumsuz anlam içeren cümlelerde kullanıldığının ortaya konmaya çalışıldığı bu çalışmada “yendir/yendır etmek” ifadesinin gösterdiği ses ve şekil özellikleri de önem arz etmektedir. Çünkü Van ağzı dâhil görüldüğü diğer ağızlarda da birleşik bir fiil kurulumu şeklinde kullanılan ifade, kendine özgü ses ve şekil özellikleri göstermektedir. Ana yardımcı fiillerle kurulan birleşik fiillerde asıl unsur olan isim başta yardımcı fiil sonda bulunur (Karahan, 2005, s. 73). Birleşik fiil olarak ana yardımcı fiillerden biri olan “et-” yardımcı fiiliyle kurulan ifadenin başta bulunan asıl unsuru “yendir” sözcüğünü bu şekliyle isim olarak değerlendirmek mümkün değildir. Bu şeklin ortaya çıkmasına sebep olan durumlar şu şekilde açıklanabilir. İlk olarak ifade anlam açısından değerlendirildiğinde gerek Sarıca’nın (2006, s. 141) gerek de Gülensoy’un (2011, s. 1120) çalışmalarında belirttiği gibi Anadolu ağızlarında özellikle Doğu ağızlarında “indir-” fiilinin “yendir-” şeklinde kullanıldığı görülmektedir. Derleme Sözlüğüne göre de “indir-” fiili, Diyarbakır ve Erzurum ağızlarında “yendir-” şeklinde kullanılmaktadır. Fiilin bu şekilde kullanıldığı ağızlara Van ağzını da eklemek gerekmektedir. Dolayısıyla da “yendir et-” ifadesindeki “yendir” sözcüğü, aslında “in-” fiiline, /-Dir/

fiilden fiil yapım ekinin gelmesiyle oluşan “indir-” fiildir -ki anlam olarak da ifadenin verdiği “alçak gönüllülük etmek, tenezzül etmek” anlamlarında “kibri, gururu aşağı çekme, indirme” anlamı verilmektedir- ama “indir-” bölge ağızlarında “yendir-/yèndir-” şeklini almıştır. Fakat bu şekliyle yardımcı fiille kurulan ifadede iki fiilin üst üste gelmesi mümkün değildir. Üzerinde fiilden fiil yapım eki bulunan “indir-/yendir-” fiiliyle “yendir et-” ifadesi oluşturulurken birleşik fiil kuruluşunda ilk unsurun isim soylu bir sözcük olmasından hareketle ifadenin “yendirme/yendirmek et-” şeklinden ağızlarda “yendir et-” biçimine dönüştüğü ya da ifadedeki “yendir-” fiilin üzerinde bir “-i/-ü” zarf-fiil ekinin bulunduğu birleşik fiilin “yendirü/yendiri etmek” şeklinden zamanla “yendir etmek”e dönüştüğü söylenebilir. İlk görüşten ziyade ikincisi şekil bilgisi açısından, sözcüğün zamanla konuşma dilinde yaşayabileceği ses değişimleri de göz önünde bulundurulduğunda daha mantıklı bir yaklaşım olarak değerlendirilebilir. Bunlara ilaveten üçüncü yaklaşım da şu olabilir: Ağızlarda bir dilin genel dil bilgisi kurallarının farklı şekillerde kullanımıyla karşılaşmaktadır. Örnek vermek gerekirse hâl ekleri asıl işlevlerinin dışında birbirinin işlevlerini karşılamak için kullanılabilen ya da yazı dilinde kullanılması gerekli ekler kullanılmayarak konuşma dilinin doğallığı içerisinde anlatılmak istenen durum muhataba iletilebilmektedir. Bu ifadenin birleşik fiil şeklinde kurulumu ve kullanılışında da böyle bir durum söz konusu olabilir. Yapı olarak “yendir et-” birleşik fiilin kurulumu, bu şekliyle dilbilgisi kuralları açısından yanlış görünse de konuşma dilinde bu ifadeyi kullanan insanların fiilden isim yapım eklerini kullanmaksızın “yendir” şekliyle aslında “yendirmek, yendirme etmek, indirmek, yendirme” anlamını verecek şekilde kullandıkları da düşünülebilir. Sözcüklerin ağızlardaki kullanımında sesler zamanla aşınıp, düşüp ya da işlevini kendinden önceki sese/eye yükleyebilirler. Mesela Van ağızında “Başan değsin!” ifadesinde aslında ilk sözcüğün cümleye kattığı anlamda bir yönelme durumu söz konusuysen şekil olarak ifadede yönelme hâl eki bulunmamaktadır ve yönelme hâl ekinin görevi kendinden önceki iyelik ekine yüklenmiştir. Dolayısıyla da “yendir et-” sözcük grubunun oluşumunda da ağızlarda sıkça görülen yapılar arası bir işlev yükleme durumu yani daha önce belirtilen bir -i/-ü zarf-fiil ekinin zamanla düşerek işlevini kendinden önceki yapım ekine yüklemiş olması mümkündür. Bunlara ek olarak bazı bölge ağızlarında birleşik fiil kurulumunda ilk sözcük fiilin emir kipi ikinci tekil şahıs çekimi şeklinde de görülmektedir. Çukurova ağızında böyle kullanımlara rastlanmaktadır. Yekpare Karakış’ın (2019, s. 53) *Yaşar Kemal’in Romanlarında Çukurova Ağızına Ait Sözcükler ve Etimolojileri* adlı yüksek lisans tezinde böyle bir birleşik fiil kurulumu madde başı olarak şu şekilde açıklanmaktadır:

dön et- √ dön- + et- Dönmek, daire çizmek.

dön et- terkihi dön- fiilinin emir biçiminden ve *et-* yardımcı fiilinden oluşmaktadır.

bk. *dön geri et-* “geriye dönüş yapmak” (Tietze 2002: 652a), *dön-* maddesi.

“Peteklerden çıkan peteklerin yöresinde ha dön ediyorlar.” (ÇDÇA, s. 135)

Bu açıklamadan hareketle Çukurova ağızında “dön et-” birleşik fiilinin kurulumu gibi “yendir et-” birleşik fiilini de “yendir- (indir-)” fiilinin emir kipi ikinci tekil şahıs çekimi ile et-yardımcı fiilinin birleşiminden oluşmuş bir sözcük grubu olarak değerlendirmek mümkündür. Kurulum açısından başka ağızlarda da böyle bir sözcük grubuna rastlamak, “yendir et-” sözcük grubunun bu biçimsel oluşumunu yukarıda belirtilen diğer yapısal görüşlere göre daha geçerli ve mümkün kılmaktadır.

Sonuç olarak bu çalışmada “yendir et-” sözcük grubu, diğer bölge ağızlarındaki kullanımları da göz önünde bulundurularak Van ağızında göstermiş olduğu ses, şekil ve anlam özellikleri bakımından incelenmeye çalışılmıştır. Standart konuşma dilinde farklı ses, şekil ve anlam özellikleriyle kullanılan bir sözcüğün ya da sözcük grubunun ağızlarda nasıl değişik biçimlerde yer aldığı bu tür çalışmalar ile ortaya konulmaktadır. Standart konuşma dilinde yer almayıp ağızlarda yaşayan, İstanbul Türkçesinde standart bir kullanımı olup ağızlarda farklı şekillerde karşılaşılan sözcük ve sözcük grupları bir dilin ifade zenginliğini göstermesi açısından önemlidir. Bu sebeple de bugün ağızlarda sadece belli yaş aralığındaki insanların hafızasında ve dilinde yer alan bu tür ifadelerin yeni nesiller tarafından bilinmesi, kullanılması, bu söz varlığının geleceğe aktarılması için tanıtıcı, hatırlatıcı çalışmaların yapılması gerekmektedir. Ağızlarda, Türkçenin ses, şekil ve anlam bakımından farklı şekillerde kullanımıyla ortaya çıkan, fakat unutulmaya yüz tutmuş nice söz varlığı olduğu açıktır. Bu sebeple de dilin ifade olanakları ve yapısı hakkında farklı bilgilere ulaşılabilecek, hâlen ağızlarda aktif kullanılan söz varlığı üzerine yapılacak çalışmalar artarak devam etmelidir.

KAYNAKÇA

- Clauson, S. G. (1972). *An Etymological Dictionary of Pre-Thirteenth-Century Turkish*. Clarendon Press.
- Gökçür, E. (2012). Van Gölü Havzası Ağızları (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Fırat Üniversitesi.
- Gülensoy, Tuncer (2011). *Köken Bilgisi Sözlüğü*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
<https://sozluk.gov.tr/> (Erişim Tarihi: 15.10.2025).
- Karahan, L. (2005). *Türkçede Söz Dizimi*. Akçağ Yayınları.
- Karakış, Y. (2019). *Yaşar Kemal'in Romanlarında Çukurova Ağızına Ait Sözcükler ve Etimolojileri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sivas Cumhuriyet Üniversitesi.
- Kaya, E. (2025). Türkiye Türkçesi ağızlarında kibir kavramı etrafında şekillenen söz varlığı. *Söylem Filoloji Dergisi*, 10(1), 710-735. <https://doi.org/10.29110/soylem-dergi.1611385>
- Sarıca, B. (2006). *Van Gölü Çevresi Ağızları Sözlüğü*. Atlas Yayınları.

XVII.ULUSLARARASI
DÜNYA DİLİ
TÜRKÇE
SEMPOZYUMU

Görkem YILMAZ*, Nesrin SİS**

**Uygurca Öyküleyici Metinlerde (Çatik) Yer Alan Değerlerin
Türkçe Öğretim Programına Göre Değerlendirilmesi**

Özet

Değerlerin korunması ve sonraki nesillere aktarılması, yaşayan her toplumun öncelikli amaçlarından biri olmuştur. Değer eğitiminin amacı toplumdaki bireylerin iyi taraflarını ortaya çıkarmak, kişilik olarak geliştirmek, onları ahlaki yönden yetiştirip iyi bir insan olmalarını sağlamaktır. Ayrıca değerler, toplumun yaşayış biçiminden, örf ve adetlerinden, hayata bakış açısından izler taşır. Bu bağlamda değer eğitiminde kullanılacak kaynakların ve metinlerin özenle seçilmesi, toplumun köklerinden beslenmesi, toplumun kültürünü ve dinamiklerini yansıtması gerekmektedir. Bu araştırmanın amacı seçilen Aç Pars öyküsü, Çaştani Bey öyküsü ile İyi ve Kötü Prens öyküsünde değer eğitime ve değer eğitimi içerisinde yer alan değerlere ne ölçüde yer verildiğini saptamaktır. Araştırma nitel yöntemle oluşturulmuştur. Araştırmadaki veriler doküman incelemesi yoluyla elde edilmiş olup verilerin analizinde ise betimsel analiz kullanılmıştır. Uygurca öyküleyici (çatik) metinlerde tespit edilen değerler 2018 Türkçe Öğretim Programı'na göre incelenmiştir. Belirlenen değerler Türkçe Öğretim Programı'ndaki kök değerlere göre incelenmiş ve yorumlanmıştır. Araştırma sonucunda, seçilen Uygurca öyküleyici metinlerde yardımseverlik, vatanseverlik, sorumluluk, sevgi, saygı, sabır, dürüstlük, öz denetim, adalet, dostluk değerlerine yer verildiği görülmüştür. İyi ve Kötü Prens öyküsünde en çok işlenen değer sevgi, Çaştani Bey öyküsünde en çok işlenen değer vatanseverlik, Aç Pars öyküsünde ise en çok işlenen değer yardımseverlik olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca bazı değerlerin bazı öykülerde yer almadığı, bazı değerlerin üzerinde ise önemle durulduğu görülmüştür. İyi ve Kötü Prens öyküsünde bütün kök değerlerin yer aldığı, Çaştani Bey öyküsünde adalet, dostluk, dürüstlük, sabır, saygı ve sevgi değerlerine yer verilmediği, Aç Pars öyküsünde ise dostluk ve sabır değerleri dışında diğer değerlere yer verildiği tespit edilmiştir. Çalışmada, Uygurca öyküleyici metinlerde tespit edilen değerlerin 2018 Türkçe Öğretim Programı'ndaki kök değerlerle örtüştüğü sonucuna ulaşılmıştır.



**ANAHTAR
KELİMELER**

Uygurca öyküleyici metinler, Değer eğitimi, Türkçe öğretim programı.

* Doktora öğrencisi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı, 37231303004@ogr.inonu.edu.tr, orcid: 0009-0006-8842-6330

** Prof. Dr., İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı, nesrin.sis@inonu.edu.tr, orcid: 0000-0002-2743-3397

Evaluation of the Values in Uyghur Narrative Texts (Çatik) According to the Turkish Teaching Programme

Abstract

Preserving values and passing them on to future generations has been one of the primary goals of every living society. The purpose of values education is to bring out the good in individuals in society, develop their personalities, raise them morally, and ensure they become good people. Values also bear traces of a society's way of life, customs, and outlook on life. In this context, the resources and texts to be used in values education must be carefully selected, rooted in the society, and reflect the culture and dynamics of the society. The purpose of this study is to determine the extent to which values education and the values within values education are addressed in the selected stories of Aç Pars, Çaştani Bey, and The Good and Bad Prince. The research was conducted using qualitative methods. The data in the research were obtained through document analysis, and descriptive analysis was used to analyze the data. The values identified in the Uyghur narrative (çatik) texts were examined according to the 2018 Turkish Teaching Program. The identified values were examined and interpreted according to the core values in the Turkish Teaching Program. The results of the research show that the selected Uyghur narrative texts contain the values of helpfulness, patriotism, responsibility, love, respect, patience, honesty, self-control, justice, and friendship. It was determined that the most frequently addressed value in the story of The Good and Bad Prince was love, the most frequently addressed value in the story of Mr. Çaştani was patriotism, and the most frequently addressed value in the story of The Hungry Leopard was helpfulness. Furthermore, it was observed that some values were not present in certain stories, while others were emphasized. It was determined that all core values were present in the story of The Good and the Bad Prince, that the values of justice, friendship, honesty, patience, respect, and love were not present in the story of Çaştani Bey, and that values other than friendship and patience were present in the story of The Hungry Leopard. The study concluded that the values identified in the Uyghur narrative texts correspond to the core values in the 2018 Turkish Teaching Program.



KEYWORDS

Uyghur narrative texts, Values education, Turkish teaching program.



1. Giriş

İnsanların topluluk içinde yaşamaya başlamasıyla birlikte birbirleriyle iletişim kurabilmek, ortak bir amaca hizmet edebilmek, belirli bir düzen içerisinde hayatlarını sürdürebilmek için bazı kurallara ihtiyaç duymuşlardır. Zamanla bu kurallar hem bireysel hem de evrensel boyutta değerlendirebileceğimiz, toplumda değer olarak nitelendirebileceğimiz bir yapıya bürünmüştür. Türk Dil Kurumu tarafından hazırlanan Türkçe Sözlük'te değer kavramı, yüksek ve yararlı nitelik ve üstün, yararlı nitelikleri olan (kimse) olarak tanımlanmıştır (TDK, 2005). Değer, insanı diğer canlılardan üstün kılan, nitelik olarak farklılaştıran anlamlı özellikler bütünüdür (Yaman, 2016). Bir toplumun ya da sosyal grupların kendi varlığı, birliği, işleyişi ve devamını sağlamak amacıyla üyelerinin büyük bir kısmı tarafından doğru ve gerekli olduğu benimsenen; ortak düşünce, amaç, temel ahlaki ilke ya da inançlar, değeri ifade etmektedir (MEB, 2006: 37). Değerler, kaynağını insanların içinde yaşadığı toplumdan alır. Zamana ve değişime bağlı olarak kuşaktan kuşağa aktarılır ve böylece toplumun milli bilinci ve milli değerleri oluşturulmaya çalışılır (Aydın ve Gürler, 2014).

Değerlerin sınıflandırılması ile ilgili çok sayıda çalışma, araştırma ve görüş ileri sürülmüştür. Değer türleri; sağlık, estetik, ahlaki değerler, dini değerler, mantıksal değerler, hancı değerler, faydacı değerler olarak sıralanabilmektedir (Kılınç, 2015). Değerler eğitiminin amacı bireylerin iyi taraflarını ortaya çıkarmak, kişiliğini geliştirmek, ahlaki birer insan olarak yetiştirmek, onları kötü ahlaktan uzak tutup mükemmele ulaşmalarını sağlamaktır. Bireylere değerler eğitimi verildiği zaman, toplumsal düzen sağlanır, yasalar olması gerektiği gibi işler ve toplumdaki suç oranları da azalır. Böylece milletini ve ailesini seven, görevlerini layıkıyla yerine getiren, sorumluluklarının bilincinde olan vatandaşlar yetişir (Aydın ve Gürler, 2014).

Türkçe Dersi Öğretim Programı ise değerlerimizi, öğretim programlarının perspektifini oluşturan ilkeler toplamı olarak ifade etmektedir. Değerlerin temel insani özelliklerimizi oluşturduğunu, hayatta karşılaştığımız sorunlarla başa çıkmada eyleme geçmemizi sağlayan güç kaynağı olduğunu belirtmektedir (TDÖP, 2018). TDÖP (2018) yer alan kök değerler şöyle ifade edilmiştir:

KÖK DEĞERLER		
Adalet	Dürüstlük	Vatanseverlik
Sabır	Sevgi	Dostluk
Öz denetim	Yardımsızlık	Sorumluluk
	Saygı	

Şekil 1. 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programında Yer Alan Kök Değerler

Maarif Modeli Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2024) değerler, Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi ile kavramsallaştırılarak saygı, sorumluluk, adalet çatı değerleri oluşturulmuştur. Bu çatı değerler etrafında ise bu değerlerle ilişkili diğer değerler yer almıştır. Program, önceki programlarda yer alan değerleri içine alarak daha kapsayıcı hale getirilmiştir. Bu da değerlerin ulusal ve evrensel boyutta önemine dikkat çekmektedir.

Edebi eserler içerisinde yer alan çatikler, Buda'nın hayat hikâyelerini anlatan ve "Burkan" rahipleri tarafından anlatılan mensur eserlerdir. Bunlar arasında en önemli hikâye "Prens Kalyanamkara" ve "Papamkara" hikâyesidir. Ayrıca Altun Yaruk içinde de bazı önemli Çatikler vardır. Bunlar: Şehzade ile Aç Pars, Danti Pali Beg, Çeştani Beg ile Maytrısimit'tir (Günay ve Güngör, 2015). Çatikler genellikle Sudurların içinde yer alır. Bu hikâyelerin çoğu Thorca dilinden çevrilmiştir (Ercilasun, 2015). Şehzâde ile Aç Pars Hikâyesi, Altun Yaruk adlı eserin içinde yer alan en önemli çatiklerden bir tanesidir (Ercilasun, 2015). Bu hikâye Suvarnap[rabhâsa]da yer alır. Hikâye A. v. Gabain tarafından Eski Türkçenin Grameri içinde yayınlanmıştır (Eraslan, 2012). İyi ve Kötü Prens Öyküsü, Çin'deki Dunhuang mağarasında bulunmuş ve X. yüzyılda yazıldığı tahmin edilmektedir. Eser, 80 sayfalık Uygurca bir el yazmasını konu edinir. Birçok sayfası eksik olan bu yazma eser, Paris'te Bibliothèque Nationale'de saklanmaktadır (Köken, 2011). Aslı Çince olan eser 10. yüzyılda Uygurcaya çevrildiği tahmin edilmektedir (Ercilasun, 2015). Hikâye, Kansu eyaletindeki Bin Buddha manastırında bulunmuştur (Eraslan, 2012). Çeştani Bey öyküsü, Şilazin ismindeki bir mütercim tarafından Thorcadan Türkçeye çevrilmiştir (Ercilasun, 2015).

Bir milleti bir araya getiren, onları ayakta tutan, onları geçmişten alıp geleceğe taşıyan unsurların başında o milleti oluşturan değerler gelmektedir. Bu değerleri öğrencilere aşılayacak olan edebi kaynaklar Türk edebiyatı eserlerinden seçilmesi gerektiği düşünülmektedir. Eski Uygur Türkçesi Burkancı edebiyat çevresinde oluşan öyküleyici metinlerde ulusal ve evrensel değerlerin mevcut olduğu tespit edilen üç öykü (çatik) seçilmiştir. Çalışmada, bu değerlerin öykülerde nasıl işlendiğini, 2018 Türkçe Öğretim Programında yer alan kök değerlerle örtüşüp örtüşmediğini araştırmak hedeflenmiştir. Öykülerde aktarılan değerlerin günümüz öğretim programında yer alan değerlerle ilgisini tespit edip, öyküleri bu yönüyle değerlendirmek amaçlanmıştır. Bu amaçla, Eski Uygur Türkçesiyle yazılmış öyküleyici metinlerde iletilmek istenen değerlerin yer aldığı varsayılmış ve yer alan değerlerin hedef kitleye edebi eserler aracılığıyla da kazandırılabilceği düşünülmüştür. Bu düşünce araştırmanın çıkış noktasını oluşturmaktadır.

Bu araştırmanın amacı Eski Uygur Türkçesi Burkancı edebiyat çevresinde oluşan öyküleyici metinlerde kök değerlerin yer alıp almadığını tespit etmektir. Bu amaca bağlı olarak araştırmanın problemleri şunlardır:

1. Aç Pars öyküsünde hangi kök değerlere yer verilmiştir ve bu değerlerin aktarımı nasıldır?
2. Çeştani Bey öyküsünde hangi kök değerlere yer verilmiştir ve bu değerlerin aktarımı nasıldır?
3. İyi ve Kötü Prens öyküsünde hangi kök değerlere yer verilmiştir ve bu değerlerin aktarımı nasıldır?



2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nitel bir araştırmadır. Nitel araştırma, sınırları açıkça belirlenmiş bir başlangıç noktası olan ve bu başlangıç noktasından hareketle izlenen, araştırma sürecinde değişmez aşamalara sahip olmayan bir desendir. Nitel araştırma, araştırma sürecinin çeşitli aşamaları arasındaki karşılıklı etkileşimi, esnekliği ve ilişkiyi ön plana çıkarır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

2.2. Verilerin Toplanması

Veriler, doküman incelemesi yoluyla elde edilmiştir. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

2.3. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler betimsel analiz yoluyla değerlendirilmiştir. Betimsel analiz yaklaşımına göre; elde edilen veriler, daha önceden belirlenmiş sorulara göre özetlenir ve yorumlanır. Bu tür analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde okuyucuya sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

2.4. Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın güvenilirliği için örnek cümleler verilerek betimsel analizle belirlenen veriler, içerik analizi ile de yer yer desteklenmiştir. Analiz sürecinde veriler, araştırmacının dışındaki alan uzmanı farklı bir araştırmacı tarafından da değerlendirilmiştir. İki kodlayıcı arasındaki güvenilirliği belirlemek için Miles & Huberman (1994) tarafından önerilen Görüş birliği/ (Görüş birliği+Görüş ayrılığı)*100 formülü kullanılarak yapılan hesaplama sonucu kodlayıcılar arasındaki uyuma oranı .89 olarak hesaplanmıştır. Bunun yanı sıra doküman analizinde iki kodlayıcı arasındaki uyuma oranı da .95 olarak hesaplanmıştır.

3. Bulgular ve Yorum

Bu bölümde Aç Pars öyküsü, Çatani Bey öyküsü, İyi ve Kötü Prens öyküsü incelenmiştir. Öykülerde kök değerlerle örtüştüğü düşünülen ifadeler incelenmiştir. Öykülerde tespit edilen kök değerler, saptanan başlıklar altında açıklanmaya çalışılmıştır. Böylece bütün kök değerlerin tanımı yapılmıştır. Çalışmada kök değerlerle örtüşen bütün cümlelere yer verilmiştir. Değerleri yansıtabilecek birkaç örnekle sınırlı tutulmuştur. Öykülerde olumsuz ileti barındıran ifadeler değil olumlu iletiye sahip cümleler çalışmaya dahil edilmiştir. Bu bağlamda kök değerlerle ilişkisi tespit edilen değerler yorumlanmıştır. Öykülerde tespit edilen değerler bir tablo halinde verilmiştir. Tabloda yer alan rakamlar, öykülerde kaç tane değer tespit edildiğini; x ile gösterilen ifade de ise öyküde değer tespit edilmediğini göstermektedir.

DEĞERLER	AÇ PARS ÖYKÜSÜ	ÇAŞTANI BEY ÖYKÜSÜ	İYİ VE KÖTÜ PRENS ÖYKÜSÜ
Adalet	1	x	1
Sabır	x	x	1
Öz denetim	3	2	1
Dürüstlük	1	x	5
Sevgi	5	x	12
Yardımsızlık	4	2	17
Saygı	3	x	9
Vatansızlık	1	11	3
Dostluk	x	x	5
Sorumluluk	1	2	5

Tablo 1. Öykülerde bulunan değerler

3.1. Aç Pars Öyküsü'nde Yer Alan Kök Değerlere İlişkin Bulgular ve Yorum

Adalet, en kısa ifadeyle hakkı teslim etmektir. Her şeyi yerli yerince koymak, yapılan işin hakkını vermek, eşit ve denk davranmak gibi anlamlara gelen adalet, erdemlerin başıdır (Yaman, 2016).

Aç Pars öyküsünde, " *Hükümdar Maharade, daima doğru kanun ve öğretiyeye göre (halkına) önderlik etmiştir.*" (Ahmet, 2009).

Aç Pars öyküsünde yer alan bu ifade 'adalet' değeri ile örtüşmektedir.

Dürüstlük, insanlar arasındaki güvenin oluşturulmasında en önemli değerdir (Güven, 2014). Doğruluk ve dürüstlük değerleri benzer özellikler gösterir. Öğretmenler yalancılığın, sahtekârlığın kötü bir davranış olduğunu öğrencilere kazandırmalıdır (Kasa, 2015).

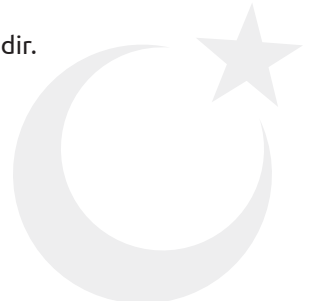
Aç Pars öyküsünde, " *Ben Mahasatve'nin merhametle söylediği samimi sözünü (işittim).*" (Ahmet, 2009).

Aç Pars öyküsünde yer alan bu ifade 'dürüstlük' değeri ile örtüşmektedir.

Türkçe Sözlük'te (2011) öz denetim kavramı, "Daha önemli bir amaca ulaşabilmek için kişinin tepkilerini, davranışlarını veya başka amaca yönelme eğilimini denetleyip kısıtlaması, otokontrol." olarak tanımlanmıştır.

Aç Pars öyküsünde, "... *ben bugün bu vücudumu kullanarak olağanüstü büyüklükte (bir) iş yapayım, varlık dönüşümünün denizi içinde gemi olayım, (kendimi doğmak ve ölmek girdabından dışarıya çekip çıkartayım.*" (Ahmet, 2009).

Aç Pars öyküsünde yer alan bu ifade 'öz denetim' değeri ile örtüşmektedir.



Saygı Türkçe Sözlük'te 'Saygı' kavramı "Değeri, üstünlüğü, yaşlılığı, yararlılığı, kutsallığı dolayısıyla bir kimseye, bir şeye karşı dikkatli, özenli, ölçülü davranmaya sebep olan sevgi duygusu, hürmet, ihtiram; başkalarını rahatsız etmekten çekinme duygusu." olarak tanımlanmıştır (TDK, 2005).

Aç Pars öyküsünde, "Oraya ulaşıp neşelenip eğlendikten sonra üç prens çiçek, meyva, (ve) yemiş toplamak için hükümdar (olan) babasından rica edip (orada) kaldılar." (Ahmet, 2009).

"Dört bir yanındaki yerleri (kendine) tabi kılmış, çok saygı kazanmış daima doğru kanun ve öğretiye göre (halkına) önderlik edip, çevresindeki bütün halkını çoğaltmış, her tarafı düşmandan arındırılmış idi." (Ahmet, 2009).

Aç Pars öyküsünde yer alan bu ifadeler 'saygı' değeri ile örtüşmektedir.

Türkçe Sözlük'te 'Sevgi' kavramı "İnsanı bir şeye veya bir kimseye karşı yakın ilgi veya bağlılık göstermeye yönelten duygu." olarak tanımlanmıştır (TDK, 2005).

Aç Pars öyküsünde, "Güzel, ılımlı ve erdemli kardeşimiz idin ey sevgili, anneme babama (kendini) sevdirmiş idin ey kardeş(im), üçümüz birlikte çıkmıştık, neden terk ettin vücudunu, neden bizimle gelmedin?" (Ahmet, 2009).

Aç Pars öyküsünde yer alan bu ifade 'sevgi' değeri ile örtüşmektedir.

Türkçe Sözlük'te 'Sorumluluk' kavramı "Kişinin kendi davranışlarını veya kendi yetki alanına giren herhangi bir olayın sonuçlarını üstlenmesi, sorum, mesuliyet, sorumlu sayılmak, sorumlu olarak görülme." olarak tanımlanmıştır (TDK, 2005).

Aç Pars öyküsünde, "Annemiz babamız bizi görür görmez sorarlarsa biz ikimiz ne diyeceğiz?" (Ahmet, 2009).

Aç Pars öyküsünde yer alan bu ifade 'sorumluluk' değeri ile örtüşmektedir.

Türkçe Sözlük'te 'Vatanseverlik, Vatansever' kavramları "Yurtsever, vatansever olma durumu" olarak tanımlanmıştır (TDK, 2005). Vatan sevgisi, milli değerlerin en başında gelmektedir. Bir milletin birlik, dirlik ve beraberlik içerisinde yaşayabilmesi için bu kutsal bilince sahip olması gerekir.

Aç Pars öyküsünde, "O, Maharade hükümdar (han) son derece (büyük) zengin (idi), ambarlara tahıl (ve) servet (mal mülk) ile dolu kahraman (ve) nişancı ordusu güçlü (idi)." (Ahmet, 2009).

Aç Pars öyküsünde yer alan bu ifade 'vatanseverlik' değeri ile örtüşmektedir.

Yardımseverlik, Türkçe Sözlük'te 'Yardımsever, Yardımseverlik' kavramları "Yardım etmekten hoşlanan, hayırsever ve hayırseverlik" olarak tanımlanmıştır (TDK, 2005).

Aç Pars öyküsünde, "Keskin, kuvvetli, sevinçli, cömert (ve) kutsal gönlünüz ile vücudunuzu feda edip, (canlıları) ızdıraptan kurtarma sevabınız ulaşılmazdır." (Ahmet, 2009).

Aç Pars öyküsünde yer alan bu ifade 'vatanseverlik' değeri ile örtüşmektedir.

3.2. Çaçtani Bey Öyküsü'nde Yer Alan Kök Değerlere İlişkin Bulgular ve Yorum

Davranışının sorumluluğunu üstlenen insanlar, akıl ve mantık çerçevesinde hareket ederler. Bir işi yapma vazifesini üstlendikleri zaman, o işi yapıp yapamayacaklarının farkında ve bilincinde olurlar. İnsanın kendisini bilmesi çok önemlidir. Kendisini bilen insan duygularını, ihtiraslarını, duygularını kontrol etmeyi bilir (Yaman, 2016).

Çaçtani Bey öyküsünde, «Ziyadesiyle azimli, irfanca ilme mükemmelen sahip, yağız yer hâkimi Çaçtana han bey, ben-im. Gönlü(mü) kuvvetlendirip, korkusuz ihtirassız gönülle sizler ile savaşmaya geldim.» (Himran, 1945).

Çaçtani Bey öyküsünde yer alan bu ifade 'öz denetim' değeri ile örtüşmektedir.

Sorumluluk, kişinin kendisine ya da başkalarına karşı görev ve yükümlülüklerini yerine getirmesi durumudur (Güven, 2014).

Çaçtani Bey öyküsünde, «Çaçtana han bey yüreğini berkitip şu-kadarcık bile korkmadan, şeytanlara şöyle dedi: Ey şeytanlar! hemen bana hemen bana söyleyiniz. Benim şehrimdeki halkı ehaliyi niçin öldürüyorsunuz? Sizlere bu şehre girmek gücünü kuvvetini kim verdi?» (Himran, 1945).

Çaçtani Bey öyküsünde yer alan bu ifade 'sorumluluk' değeri ile örtüşmektedir.

Vatan sevgisi, milli değerlerin en başında gelmektedir. Bir milletin birlik, dirlik ve beraberlik içerisinde yaşayabilmesi için bu kutsal bilince sahip olması gerekir. Vatan, sadece bir toprak parçası değildir. Vatan; bir milletin namusu, onuru, haysiyeti, evi, geleceği kısaca her şeyidir.

Çaçtani Bey öyküsünde, "Ziyadesiyle azimli, irfanca ilme mükemmelen sahip, yağız yer hâkimi Çaçtana han bey, ben-im. Gönlü(mü) kuvvetlendirip, korkusuz ihtirassız gönülle sizler ile savaşmaya geldim." (Himran, 1945).

Çaçtani Bey öyküsünde yer alan bu ifade 'vatanseverlik' değeri ile örtüşmektedir.

İnsanlar; felaketler, sıkıntılar ve türlü durumlar karşısında birbirlerine ihtiyaç duyarlar. Bu ihtiyaç beraberinde yardımlaşma duygusunu getirir. İnsanlar sadece birbirlerine değil; doğaya, bitkilere ve hayvanlara da yardım etmelidir.

Çaçtani Bey öyküsünde, "Müessir sihir formüllerini (ve) siddhisadhana(yi) ifa-edip gönlünü yüreğini faideli hayırlı amellere alıstırdı, idman ettirdi. Burhan seadeti(ne nail olanlara yakışan) gayret(ler)inde şu kadarcık bile dinlenmeden kılınması gerek (=görülmesi gerek) iş(ler) in(d)e, za'fsız gönlü (sayesinde) hiç yorulmadı." (Himran, 1945).

Çaçtani Bey öyküsünde yer alan bu ifade 'yardımseverlik' değeri ile örtüşmektedir.



3.3. İyi ve Kötü Prens Öyküsü'nde Yer Alan Kök Değerlere İlişkin Bulgular ve Yorum

Adalet kavramı "Herkesine kendine uygun düşeni, kendi hakkı olanı verme; yasalarla sahip olunan hakların herkes tarafından kullanılmasının sağlanması." olarak tanımlanmıştır (TDK, 2005).

İyi ve Kötü Prens öyküsünde, "*Günlerce, dilencilerin ardı arkası kesilmedi. (Prens) yeniden başka hazineler istedi, yine ona istedikleri verildi.*" (Köken, 2011).

İyi ve Kötü Prens öyküsünde yer alan bu ifade 'adalet' değeri ile örtüşmektedir.

İyi ve Kötü Prens öyküsünde, "*Sonra, kardeşi Kötü Düşünceli Prense öğüt verip, gemiyi ona emanet ederek, onu geri gönderdi. Prens, yaşlı rehberle birlikte, ikisi de orada yalnız kaldılar.*" (Köken, 2011).

İyi ve Kötü Prens öyküsünde yer alan bu ifade 'dostluk' değeri ile örtüşmektedir.

İyi ve Kötü Prens öyküsünde, "*Mücevheri buldunuz mu?*" dedi. Prens, doğru sözlü olduğu için, "*Bulduğum yavrucuğum*" dedi (Köken, 2011).

İyi ve Kötü Prens öyküsünde yer alan bu ifade 'dürüstlük' değeri ile örtüşmektedir.

İyi ve Kötü Prens öyküsünde, "*O zaman prens başını eğip, ağlayarak yere yatıp ne ayağa kalkmaya ne de yemek yemeğe razı oldu.*" "*Ne yazık!*" dedi. "*Eğer kral buyruğu (=izni) verilmezse, buradan kalkmayacağım, yemek yemeyeceğim ve öleceğim.*" dedi (Köken, 2011).

İyi ve Kötü Prens öyküsünde yer alan bu ifade 'öz denetim' değeri ile örtüşmektedir.

İyi ve Kötü Prens öyküsünde, "*Bundan sonra, İyi Düşünceli Prens yaşlı rehberi kolundan tutarak, yedi gün boyunca, bellerine, boğazlarına kadar su içinde yürüdüler ve gümüşlü adaya, gümüşlü dağa eriştiler.*" (Köken, 2011).

İyi ve Kötü Prens öyküsünde yer alan bu ifade 'sabır' değeri ile örtüşmektedir.

İyi ve Kötü Prens öyküsünde, "*O zaman, İyi Düşünceli Prens, yedi gün boyunca, ejderhaların büyük sevgi ve saygı göstermeleri sayesinde, yemek yedi.*" (Köken, 2011).

İyi ve Kötü Prens öyküsünde yer alan bu ifade 'saygı' değeri ile örtüşmektedir.

İyi ve Kötü Prens öyküsünde, "*Haşmetli babacığım, beni seviyor musunuz?*" Babası Kral, şöyle buyurdu: "*Sevgili yavrum, ben seni avucumun içindeki iki inci tanesi kadar, gözümdeki ... severim.*" (Köken, 2011).

İyi ve Kötü Prens öyküsünde yer alan bu ifade 'sevgi' değeri ile örtüşmektedir.

İyi ve Kötü Prens öyküsünde, "*Bu dünyadaki bütün canlılara Buddha'nın sonsuz mutluluğunu dileyerek; yoksul, mutsuz ve zavallı canlılara yarar sağlayacak çintāmani mücevherini, bağış olarak, istemeğe geldim.*" (Köken, 2011).

İyi ve Kötü Prens öyküsünde yer alan bu ifade 'sorumluluk' değeri ile örtüşmektedir.

İyi ve Kötü Prens öyküsünde, "*O sıralarda, Benares ülkesinde iyi, cesur bir rehber- gemici vardı. Kaç kere okyanusa gitmiş ve (her seferinde) beşer yüz adamıyla yola çıkıp, sağ salim geri gelmiş idi.*" (Köken, 2011).

İyi ve Kötü Prens öyküsünde yer alan bu ifade 'vatanseverlik' değeri ile örtüşmektedir.

İyi ve Kötü Prens öyküsünde, "*Ben burada, en üstün çintāmani mücevherini almağa gideyim; çünkü, hangisi olursa olsun canlıların hepsine, tam olarak yarar sağlayabilmek istiyorum.*" (Köken, 2011).

İyi ve Kötü Prens öyküsünde yer alan bu ifade 'yardımseverlik' değeri ile örtüşmektedir.

4. Sonuç ve Tartışma

Çalışmada Burkanlı (Budist) çevreye ait metinler olan "Aç Pars, Çaştani Bey, İyi ve Kötü Prens Öyküleri" ele alınıp, 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan kök değerlere göre incelenmiştir. İncelenen öykülerde kök değerlere uygun olabilecek cümleler seçilmiştir. Eserlerde, değerler eğitimi açısından bakıldığında olumsuz tutum ve davranışların olduğu tespit edilmiştir. Çalışmada sadece kök değerlerle uyuşan, örtüşen, olumlu iletiye sahip olan cümleler tespit edilip yorumlanmıştır.

Aç Pars öyküsü kök değerler açısından incelendiğinde adalet, dürüstlük, sorumluluk ve vatanseverlik değerleriyle ilgili birer değer tespit edilmiştir. Öz denetim ve saygı değeriyle ilgili üç, sevgi değeriyle ilgili beş, yardımseverlikle ilgili de dört değer bulunmuştur. Bunun yanı sıra dostluk ve sabır ile ilgili değerlere rastlanmamıştır. Öyküde en çok sevgi değeri işlenmiştir.

Çaştani Bey öyküsünün tercüme metni titizlikle incelenmiş, kök değerlere uygun olabilecek cümleler seçilmiştir. Çalışmada eserdeki olumlu iletiye sahip değerler tespit edilip yorumlanmıştır. Çaştani Bey öyküsü kök değerler açısından incelendiğinde adalet, dostluk, dürüstlük, sabır, saygı ve sevgi değerlerine rastlanmamıştır. Öz denetim, sorumluluk ve yardımseverlik ile ilgili ikişer değer tespit edilmiştir. Öyküde en çok vatanseverlik değeri işlenmiştir.

İyi ve Kötü Prens öyküsü kök değerler açısından incelendiğinde adalet, öz denetim, sabır ile ilgili birer değere rastlanmıştır. Dostluk, dürüstlük ve sorumluluk değerlerine beşer kere rastlanmıştır. Saygı ve vatanseverlik değeri ile ilgili üç, sevgi değeri ile ilgili on iki, yardımseverlik ile ilgili de on yedi değer tespit edilmiştir. Öyküde en çok yardımseverlik değeri işlenmiştir. Ayrıca öyküde tespit edilen değerler genel olarak Aç Pars ve Çaştani Bey öykülerine göre daha fazladır.

Araştırmanın sonucu genel olarak değerlendirildiğinde Türk toplum hayatında yer alan değerlerin önemli bir kısmı sosyal hayat ve dinle bağlantılı olarak ele alınabilir. Bunun sonucu olarak da değerlerin Budizm inancı ve Budaların öğretileriyle ilişkili olduğu görülmüştür (Günay ve Güngör, 2015). Çalışmada tespit edilen ve en çok işlenen sevgi, vatanseverlik, saygı, yardımseverlik gibi değerler, alanda yapılan bazı çalışma bulgularıyla benzerlik göstermektedir (Gül, 2017; Özcan, 2019; Çifçi ve Çiftci, 2024). Tulum (2025) yaptığı çalışmada, 5. sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda (1.Kitap) değerler bölümünde saygı ve sorumluluk değerlerine yer verildiğini tespit etmiştir. Çalışmada tespit edilen bu değerler bu çalışmayla benzerlik gösterdiği söylenebilir. Bu bağlamda Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde de 'Erdem-Değer-Eylem' çerçevesinde ele alınan değerler, kök değerlerden yola çıkılarak genişletilmiş ve adalet, saygı, sorumluluk gibi çatı değerler ön plana çıkarılmıştır (MMTDÖP, 2024).



5. Öneriler

Çalışma sonunda elde edilen bulgu ve verilerden hareketle şu önerilerde bulunulabilir:

1. İyi ve Kötü Prens öyküsü, Aç Pars öyküsü ve Çaştani Bey öyküsü; Türk edebiyatında öykü türünün seçkin örnekleri arasında olduğu düşünülmektedir. Bu öyküler, sadeleştirilerek veya öykülerden seçilen bir bölüm Türkçe ders kitabı metinleri içinde yer alabilir.
2. Hâlihazırda okutulan, Türkçe ders kitaplarında yer alan Dede Korkut Hikâyeleri gibi Uygur edebiyatının önemli bir türünü oluşturan çatiklerin de bilinmesi ve çocuklara okutulması, öğretilmesi gerekmektedir. Böylece çocuğun geçmişiyile bağ kurması sağlanabilir.
3. Öykü türünde Türk edebiyatının en güzel örnekleri arasında sayılabilen çatiklerin, ortaokul ve lise kademesindeki öğrencilere okutulmasının mümkün olabileceği düşünülebilir. Öykülerde günümüzde yaygın olarak kullanılmayan (yavlak, sançmak ve seğırtmek) gibi kelimeler yer almaktadır. Bu öyküler vasıtasıyla öğrencilerin kelime hazinesinin gelişimine katkı sağlanabilir.
4. Bu öykülerden hareketle aktarılan değerler sayesinde öğrenciler, kendi kültürlerini ve edebi eserlerini yakından tanıma fırsatı bulabilirler. Bu bilinçle yetişen öğrencilerin dillerine sahip çıkması kendi kültürleri ve benlikleri hakkında bilinçlenmeleri sağlanabilir.
5. Bu öyküler sadece Türkçe ders kitaplarında yer almayıp okullardaki kütüphanelerde de bulunabilir. Bu doğrultuda velilerin de Türk edebiyatının önemli eserleri hakkında bilinçlendirilmesi tavsiye edilebilir. Çocuğa rol model olan aile, Türk dili açısından önemli olan bu öyküleri temin edebilmeli ve çocuğun başucu kitapları arasına koyabilmelidir.

KAYNAKÇA

- Ahmet, Z. (2009). Eski Uygurca Altun Yaruk Sudur'dan "Aç Bars" Öyküsü (Metin-Çeviri-Açıklamalar-Sözlük), Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı, İstanbul.
- Ayazlı, Ö. (2012). Altun Yaruk Sudur VI. Kitap: Karşılaştırmalı Metin Yayını. TDK Yayınları.
- Aydın, M. Z. & Gürler, Ş. A. (2014). Okulda Değerler Eğitimi, Yöntemler-Etkinlikler-Kaynaklar, (4. baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Çıfci, S., & Çıfci, H. (2024). 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabının Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi (Antep Örneği). Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi, 8(1), 12-26.
- Eraslan, K. (2012). Eski Uygur Türkçesi Grameri. TDK Yayınları.
- Ercilasun, A. B. (2015). Başlangıçtan Yirminci Yüzyıla Türk Dili Tarihi, (16. baskı). Akçağ Yayınları.

KAYNAKÇA

- Gabain, A. V. (1931). Çaçtani Bey Hikâyesi. (Çev. S. Himran, 1945). Bürhaneddin Erenler Basımevi.
- Gabain, A. V. (2000). Eski Türkçe Grameri, çev. Mehmet Akalın, (3. baskı). TDK Yayınları.
- Göğüş, B. (1978). Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi. Gül Yayınevi.
- Gül, M. (2017). Türkçe Ders Kitabındaki Metinlerin (5. Sınıf) Değerler Eğitimi Yaklaşımıyla İncelenmesi. Erciyes Journal of Education, 1(1), 59-78.
- Günay, Ü., & Güngör, H. (2015). Başlangıçlarından Günümüze Türklerin Dini Tarihi. Berikan Yayınevi.
- Güven, A. Z. (2014). Değerler Eğitimi ve Türkçe Derslerinde Değerlerin Kullanımı. Konya: Palet Yayınları.
- Hamilton, J. R. (2011). İyi ve Kötü Prens Öyküsü. (Çev. Vedat Köken, (2. baskı). TDK Yayınları.
- Kasa, B. (2015). "İlkokul Döneminde Değerlerin Kapsamı", "Okul Öncesi ve İlkokul Döneminde Değerler Eğitimi", ed. Sevcan Yağan Güder, Eğiten Kitap.
- Kılınc, F. A. (2015). "Okul Öncesi Dönemde Değerlerin Kapsamı", "Okul Öncesi ve İlkokul Döneminde Değerler Eğitimi". S. Yağan Güder (Ed.), Eğiten Kitap.
- MEB, (2006), İlköğretim Türkçe Dersi (6,7,8. Sınıflar) Öğretim Programı.
- MEB, (2015). İlköğretim Türkçe Eğitim Programı, Ankara.
- MEB, (2018). Türkçe Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar).
- MEB, (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli.
- Miles, M, B., & Huberman, A. M. (1994). Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook. (2nd Ed). Thousand Oaks, CA94104.
- Özbay, B. (2014). Huastuanift:Maniheist Uygurların Tövbe Duası. TDK Yayınları.
- Özcan, H. (2019). Trabzon İlinde En Çok Satılan Çocuk Kitaplarındaki Değerler ile Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin İçerdiği Değerlerin Karşılaştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon.
- TDK, (2011). Türkçe Sözlük. TDK Yayınları.
- Temizyürek, F., & Balcı, A. (2006). Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Okulları Türkçe Programları. Nobel Yayın ve Dağıtım.
- Tulum, Z. (2025). Beşinci Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Öyküleyici Metinlerin Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi Bakımından İncelenmesi. Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 13(165), 419-437.
- Yaman, E. (2016). Değerler Eğitimi: Eğitimde Yeni Ufuklar. (4. baskı), Akçağ Yayınları.
- Yıldırım, A., & Şimşek., H. (2011). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. (8. baskı), Seçkin Yayıncılık.

XVII.ULUSLARARASI
DÜNYA DİLİ
TÜRKÇE
SEMPOZYUMU

Gülce DOĞAN*

**Yabancı Dil Olarak Türkçede İkna Edici Konuşmaların Öğretimi:
Monroe'nun Motive Edici Dizisi Yaklaşımı Bağlamında Bir Model Önerisi**

Özet

Bu çalışmanın amacı, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireyler için ikna edici konuşma becerilerinin geliştirilmesinde Alan H. Monroe'nun "Motive Edici Dizisi" modelinin nasıl uygulanabileceğini incelemektir. Eğitim anlayışının değişmesi ile birlikte hayatın her alanında artık bireylerin yüksek iletişim kabiliyetine sahip olmaları gerekmektedir. Bu noktada bireylerin iletişim kabiliyetlerinin gelişmesinde ikna edici konuşma becerisi göz ardı edilemeyecek kadar önemlidir. Eğitim hayatında iyi bir konuşma eğitimi almış olan bireylere bakıldığında bu kişilerin toplum içerisinde iletişim kabiliyeti yüksek olan insanlar oldukları görülmektedir. İkna edici konuşma, bireylerin iletişim becerilerini geliştiren ayrıca eleştirel düşünme, sözlü ifade ve sosyal iletişim yetilerini geliştiren çok katmanlı bir dilsel üretim biçimidir. Monroe'nun Motive Edici Dizisi, sıradan ikna edici konuşmalardan farklı olarak kişiye yalnızca bir fikir sunmaktan öteye geçip karşıdaki kişinin psikolojik ihtiyaçlarına göre şekillendirilmiş bir modeldir ve kişiyi harekete geçirme gücüne sahiptir. Ayrıca model dikkat, ihtiyaç, tatmin, görselleştirme, eylem gibi beş basamaklardan oluşmakta ve böylelikle Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin ikna edici konuşma becerisini kazanmaları konusunda sözlü anlatım stratejilerinin geliştirilmesi için güçlü bir çerçeve sunmaktadır. Bu yapılandırılmış yaklaşım, özellikle yabancı dil öğreniminde öğrencilere düşüncelerini düzenli biçimde ifade etme ve hedef dilde söylem oluşturma becerisi kazandırmak için işlevsel bir yapı sunmaktadır. Çalışmada, Avrupa Ortak Başvuru Metni (AOBM) çerçevesinde B1 ve B2 düzeylerindeki öğrencilerin sözlü anlatım yeterlilikleri göz önünde bulundurularak Monroe'nun motive edici dizisini Türkçenin yabancı dil öğretimi bağlamına uyarlayan bir öğretim tasarımı önerisi sunulmaktadır. Bu yaklaşım, hem ikna edici söylem yapılarını öğretmekte hem de öğrencilerin gerçek iletişim bağlamlarında dil üretimini teşvik etmektedir. Böylelikle yabancılarla Türkçe öğretiminde ikna edici konuşmaların öğretimi için yenilikçi ve pedagojik olarak uygulanabilir bir model geliştirilmiş ve etkinlik önerileri sunulmuştur.



**ANAHTAR
KELİMELER**

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, İkna, İkna edici konuşma, Monroe'nun motive edici dizisi

* Öğr. Gör. Dr., Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, gulcedogan@ibu.edu.tr



Teaching Persuasive Speeches in Turkish as a Foreign Language: A Model Proposal in the Context of Monroe's Motivational Sequence Approach

Abstract

The aim of this study is to examine how Alan H. Monroe's 'Motivational Sequence' model can be applied to develop persuasive speaking skills for individuals learning Turkish as a foreign language. With changing educational approaches, individuals are now expected to possess high communication skills in all areas of life. At this point, persuasive speaking skills are of paramount importance in the development of individuals' communication abilities. When we look at individuals who have received good speech training in their educational lives, we see that they are people with high communication skills within society. Persuasive speech is a multi-layered form of linguistic production that develops individuals' communication skills as well as their critical thinking, verbal expression and social communication abilities. Monroe's Motivational Sequence, unlike ordinary persuasive speeches, goes beyond simply presenting an idea to the person and is a model shaped according to the psychological needs of the person opposite, and has the power to motivate the person to take action. Furthermore, the model consists of five steps: attention, need, satisfaction, visualization, and action. It thus provides a robust framework for developing oral communication strategies to help students learning Turkish as a foreign language acquire persuasive speaking skills. This structured approach offers a functional framework, particularly in foreign language learning, to enable students to express their thoughts in an organized manner and to develop discourse formation skills in the target language. The study proposes a teaching design that adapts Monroe's motivation sequence to the context of teaching Turkish as a foreign language, taking into account the oral expression proficiency of students at B1 and B2 levels within the framework of the Common European Framework of Reference (CEFR). This approach both teaches persuasive discourse structures and encourages students to produce language in real communication contexts. Thus, an innovative and pedagogically feasible model for teaching persuasive speech in Turkish language teaching to foreigners has been developed, and activity suggestions are presented.



KEYWORDS

Teaching Turkish as a foreign language, Persuasion, Persuasive speech, Monroe's motivational sequence



1. Giriş

Dil yeterliliği, bireyin anlama ve anlatma temelinde şekillenen dört temel dil becerisini (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) etkili biçimde kullanabilme düzeyiyle değerlendirilir (Karatay, 2011). Bu beceriler arasında yer alan konuşma, bireyin kendini ifade edebilmesi açısından en temel araçlardan biri olarak kabul edilir. İnsanlık tarihi boyunca düşüncelerin, duyguların ve niyetlerin aktarılmasında en yaygın kullanılan iletişim biçimi sözlü anlatım olmuştur. Konuşmaya ilişkin yapılan tanımlar da bu becerinin bireyin toplumsal varoluşunun önemli bir bileşeni olduğunu göstermektedir.

Konuşma becerisi kapsamında önemli bir kavram olan ikna, bireylerin düşünce, tutum ve davranışlarını zora dayanmadan, etkileme temelli olarak değiştirmeye yönelik iletişimsel bir süreçtir (Newsam, 1989, akt. Deniz, 2007). Janis'e (1968) göre ikna, kelimeler aracılığıyla bireylerin düşüncelerini belirli bir biçimde yapılandırma sanatıdır (akt. Deniz, 2007). Büyük Türkçe Sözlük ise iknayı "bir konuda birinin inanmasını sağlama, inandırma" olarak tanımlamaktadır (Türk Dil Kurumu [TDK], 2023). Bu bağlamda ikna, bireyin belirli bir amaç doğrultusunda karşısındakini düşünsel ya da davranışsal olarak yönlendirdiği bir iletişim biçimi olarak değerlendirilebilir (Yüksel, 2014).

Konuşma yalnızca bilgi aktarma ya da etkileşim kurma işleviyle sınırlı değildir; aynı zamanda dinleyicinin düşünce ve tutumlarını belli bir yönde dönüştürmeyi amaçlayan söylemsel bir araçtır. Bu doğrultuda, ikna edici konuşma; planlı bir şekilde tasarlanan ve belirli bir hedef doğrultusunda dinleyicide davranışsal ya da düşünsel bir değişim yaratmayı amaçlayan yapılandırılmış bir iletişim biçimi olarak tanımlanabilir (Yüksel, 2015).

İkna edici konuşmalar, yabancı dil öğretiminin iletişimsel boyutunda özel bir öneme sahiptir. Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni (D-AOBM, 2021), dil yeterliliğini sadece dilbilgisi ve kelime bilgisi üzerinden değil, aynı zamanda iletişimsel görevleri yerine getirebilme üzerinden tanımlamaktadır. Bu tanımlamaya göre dil öğrenen bir bireyden sadece bilgi aktarımı yapan bir konuşmacı değil, aynı zamanda duygu, düşünce ve tutumlarını hedef dil aracılığıyla etkili biçimde ifade edebilen bir iletişimci olması beklenmektedir. Bu nedenle ikna edici konuşma becerileri, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrencinin yalnızca dilsel yeterliliğini değil, aynı zamanda eleştirel düşünme, gerekçelendirme ve kültürlerarası farkındalık becerilerini de geliştiren üst düzey bir iletişim alanı oluşturmaktadır.

İkna edici iletişim becerileri, bireyin yalnızca dilbilgisel yeterliliğini değil, aynı zamanda düşünsel, pragmatik ve söylemsel yetkinliğini ortaya koyabildiği üst düzey bir dil becerisidir. Bu yetkinlik hem ana dilde hem de yabancı dilde tam donanımlı bir dil kullanıcısı olabilmenin önemli bir bileşenini oluşturur (O'Keefe, 2015). Buna karşın, mevcut dil öğretim programlarında ve alan yazında ikna edici konuşma becerisinin sistematik öğretimine yeterince yer verilmediği dikkat çekmektedir (Viatova, 2023; Okur, Sügümlü ve Genç, 2013). Özellikle yabancı dil olarak Türkçe öğretimi bağlamında, bu alana özgü yöntem ve uygulamaların sınırlılığı, öğretim programlarında önemli bir boşluğa işaret etmektedir (Esmer, 2018). Bu ihtiyaca yanıt verebilmek amacıyla, Monroe'nun (1951) iletişim bilimlerinde geliştirdiği ve beş aşamadan oluşan GÜDÜLENME DİZİSİ Modeli, sözlü ikna becerilerinin yapılandırılmış biçimde kazandırılmasına olanak sunan özgün bir yaklaşım olarak değerlendirilmektedir. Modelin dikkat, ihtiyaç, tatmin, görselleştirme ve eylem aşamaları, dinleyici psikolojisini mer-

kez alan etkili bir örgütlenme stratejisi sunarak, ikna edici konuşmaların planlı, hedefe dönük ve bütünlüklü biçimde kurgulanmasını mümkün kılmaktadır (Griffin, 2010; Kurudayıoğlu & Gociaoğlu, 2021). Bu çalışmanın temel amacı, Monroe'nun Motive Edici Dizisi Modeli'ni yabancı dil olarak Türkçe konuşma eğitimine uyarlayarak, B1 ve B2 düzeyindeki öğrenciler için ikna edici konuşma becerilerinin sistemli bir şekilde öğretilbileceği pedagojik bir model önermektir. Böylece, alan yazındaki yöntemsel boşluğun giderilmesine katkı sağlanması ve Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin ileri düzey iletişimsel yeterlilik kazanımlarının desteklenmesi hedeflenmektedir.

2. Kuramsal Çerçeve

İkna, yalnızca retorik bir beceri olmanın ötesinde, bireyin dilsel, bilişsel ve söylemsel yeterliliklerini eş zamanlı olarak devreye soktuğu üst düzey bir iletişim sürecidir (O'Hair, Stewart & Rubenstein, 2012). Bu yönüyle, ikna edici konuşmalar hem dilsel yapıların hem de düşünsel işlemlerin bir araya geldiği, karmaşık ancak öğretilbilir bir beceri alanını temsil eder. Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde bu tür konuşmalara yer verilmesi, öğrencilerin hedef dilde yalnızca dil bilgisel doğruluğa değil, aynı zamanda anlam üretmeye, etkili etkileşim kurmaya ve sosyal-kültürel bağlamları dikkate alarak iletişim kurmaya yönelmelerini desteklemektedir.

Dil öğretiminde uluslararası standartlar arasında yer alan Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni (D-AOBM) incelendiğinde, özellikle B1 ve B2 düzeyindeki dil kullanıcılarının görüş bildirme, fikir savunma, gerekçelendirme ve neden-sonuç ilişkileri kurma gibi üst düzey söylem becerilerini edinmelerinin beklendiği görülmektedir (D-AOBM, 2021). Ancak ilgili metinde "ne yapılması gerektiği" belirtilmiş olsa da bu becerilerin "nasıl kazandırılacağı" açıkça ortaya konmamaktadır. Bu durum, öğretmenlerin ikna edici söyleme yönelik yapılandırılmış yöntemlerden yoksun kalmalarına neden olmaktadır.

Uygulamada ise ikna becerilerinin genellikle ileri düzeye (C1-C2) ertelendiği ve dil öğrenenlerin bu tür söylem becerilerini edinmede geç aşamalarda karşılaştığı görülmektedir. Oysaki uygun strateji ve yapılandırılmış modellerle bu beceriler, orta düzeyden itibaren geliştirilebilir niteliktedir. Bu bağlamda, Monroe'nun Motive Edici Dizisi, yalnızca ikna içeriğini değil, aynı zamanda süreci yapılandıran beş aşamalı yapısıyla öğrencilere "nasıl ikna edici konuşma yapılacağına" dair bir yol haritası sunmaktadır (Monroe, 1951). Modelin süreç odaklı yaklaşımı, özellikle D-AOBM'nin eylem yönelimli yeterlik tanımlarını uygulamaya dönüştürmek açısından önemli bir katkı sağlamayı amaçlamaktadır.

2.1. Monroe'nun Motive Edici Dizisi

Monroe'nun Motive Edici Dizisi, 1930'lu yıllarda Alan H. Monroe tarafından geliştirilmiş olan ve ikna edici konuşmaların öğretiminde kullanılan bir model olarak bilinmektedir (Monroe, 1951). Monroe, etkili bir ikna konuşmasının dinleyicide oluşturması gereken zihinsel süreci analiz etmiş ve bu süreçten yola çıkarak konuşmanın yapısını kurgulamıştır. Monroe'nun çalışması konuşmacının ikna edici bir konuşmayı kolaylıkla organize edebilmesi açısından tercih edilen şemalardan biridir (Monroe, 1951). Monroe'nun motive edici dizisinin temel adımları şu şekildedir:

Dikkat: Monroe'nun motive edici dizisindeki ilk adım, bir konuşmacının izleyicinin dikkatini çekmeye çalıştığı dikkat adımıdır. Bir kitlenin ilgisini çekmek için dikkat adımının üç bölümünü vardır. Bunlar konuşmaya etkili bir şekilde başlayarak dikkati toparlamak, konuyu açıkça tanıtmak ve son olarak dinleyici kitlesinin niçin bu konuyla ilgilenmeleri gerektiğini açıklamaktır (Monroe, 1951).

İhtiyaç: İhtiyaç aşamasında, konuşmacı tespit ettiği özel bir ihtiyacı ya da problemi dinleyici kitlesine sunmaktadır. Monroe ihtiyacın kavramsallaştırılmasında, ihtiyacın dört bölüme ayırmaktadır. Bunlar açıklama, örnekleme, örnekleri özelleştirme ve göstermedir. Bu aşamalar konuşmacının sorunun açık ve öz şekilde dinleyiciye sunması, konuşmacının ihtiyacı netleştirmek için, sorunu izleyicilerin zihninde somutlaştırmak için bir veya daha fazla örnek vermesi, ardından konuşmacının, problemin sonuçlarını gösteren kanıtların sunulması ve son olarak bir konuşmacının izleyiciye sorunun kendileriyle nasıl ilişkilendiğini tam olarak göstermesidir (Monroe, 1951).

Tatmin: Üçüncü adım, ihtiyaç aşamasında ortaya konan soruna yönelik çözüm önerisinin sunulmasıdır. Konuşmacı, problemi giderecek somut ve uygulanabilir bir öneri veya planı dinleyiciye aktarır. Amaç, dinleyicinin "ihtiyaç" aşamasında hissedilen eksikliği giderebileceğine onları inandırmak, yani bir nevi tatmin duygusu sağlamaktır. Önerinin nasıl işleyeceği, geçmişte işe yaradığı örnekler ve uzman görüşleriyle desteklenerek inandırıcılık pekiştirilir (Monroe, 1951).

Görselleştirme: Görselleştirme aşaması, bir konuşmacının izleyiciye, belirli bir tutum, değer, inanç veya davranışı kabul etmenin geleceği olumlu etkileyebileceğini gösterebileceği yerdir. Bu aşama insanların geleceği resmetmelerine yardımcı olmaktadır.

Monroe'ya göre, görselleştirme üç yoldan biri ile gerçekleştirilebilir: pozitif, negatif ya da karşıtlık (Monroe, 1951). Pozitif görselleştirme yöntemi, bir konuşmacının benimsenmesinin nasıl daha iyi bir geleceğe yol açtığını göstermesidir. Tersine, görselleştirmenin negatif yöntemi, bir konuşmacının teklifi kabul etmemesinin daha kötü bir geleceğe nasıl yol açacağını göstermesidir. Monroe ayrıca görselleştirmenin hem olumlu hem de olumsuz görselleştirmenin bir bileşimini içerebileceğini söylemektedir. Bu da karşıtlık ile açıklanmaktadır (Monroe, 1951).

Eylem: Son adım, dinleyiciye somut bir eylem çağrısında bulunmaktadır. Konuşmacı, özet bir şekilde tezini yineleyip güçlü bir son çağrı ile dinleyicinin ne yapması gerektiğini açıkça belirtir. Bu doğrudan eyleme yönlendirme aşaması, dinleyicinin istenen davranışı gerçekleştirmesi için gerekli adımları açık bir şekilde tarif etmektedir. Böylece konuşma, dinleyiciyi zihinsel olarak hazırladığı eyleme sevk etme hedefine ulaşmış olur (Monroe, 1951).

Alan yazında, ikna edici konuşmaların üretimi, öğrenen merkezli, üretim odaklı ve üst düzey düşünme becerilerini destekleyen etkinlikler arasında yer almaktadır (Luoma, 2004; Walsh, 2011). Bu bağlamda, Monroe'nun motive edici dizisi, hem yapılandırılmış bir öğretim yaklaşımı sunmaktadır hem de öğrencilerin iletişimsel yeterliklerini çok boyutlu olarak geliştirmelerine olanak sağlamaktadır.

3. Yöntem

3.1. Araştırma Modeli

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman incelemesi tekniğine dayanmaktadır. Doküman incelemesi, hali hazırda var olan yazılı materyallerin sistematik biçimde analiz edilmesini kapsar ve özellikle eğitim bilimlerinde kuramsal model oluşturma veya mevcut sistemlerin değerlendirilmesinde sıkça tercih edilir (Yıldırım & Şimşek, 2021; Creswell, 2013). Araştırmacının amacı deneysel bir testten ziyade, Monroe'nun Motive Edici Dizisi'ni Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi bağlamında kavramsal bir öğretim modeline dönüştürmek olduğu için, betimleyici bir nitel desene ihtiyaç duyulmuştur.

Creswell (2018), bu tür araştırmalarda araştırmacının yorumlayıcı ve pragmatik bir yaklaşımla, kuramsal bilgi ile eğitimsel uygulama arasında köprü kurduğunu belirtir. Bu doğrultuda çalışma, tümevarımcı bir kuramsal öneri geliştirme süreci olarak yapılandırılmıştır. Araştırmacının doğası, Creswell'in (2013) "bilgi üretiminde yorumlayıcı paradigma" olarak tanımladığı yaklaşım içinde değerlendirilebilir.

3.2. Veri Kaynakları

Araştırmacının temelini oluşturan belgeler üç tematik kümede toplanmıştır:

Monroe'nun Güdülenme Dizisi'ni açıklayan klasik çalışmalar (Monroe, 1951), modeli test eden deneysel araştırmalar (Micciche, Pryor & Butler, 2000; Irwati, 2017) ve uygulamalı öğretim örnekleri (Parviz, 2020; Kurudayıoğlu & Gociaoğlu, 2021).

Dil yeterlik tanımlayıcıları ve öğretim hedefleri açısından Avrupa Ortak Başvuru Metni (D-AOBM, 2001) ve Avrupa Ortak Başvuru Metni Tamamlayıcı Cilt (D-AOBM, 2021)

İkna edici konuşma, söylem öğretimi, sözlü iletişim becerileri, ikna stratejileri ve Türkçe öğretimi bağlamındaki yerini tartışan araştırmalar (Esmer, 2018; Okur, Süğümlü & Genç, 2013; Papadopoulos & Shin, 2023; Viatova, 2023).

Tablo 1. Araştırmada incelenen dokümanlar

Belge seçiminde amaçlı örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Yalnızca çalışmanın amacına doğrudan hizmet eden, Monroe modeli ile D-AOBM çıktıları arasında bağlantı kurmaya imkân tanıyan belgeler incelenmiştir (Büyükoztürk vd., 2021).



3.3. Veri Toplama Süreci

Veri toplama süreci, nitel araştırmalarda yaygın biçimde kullanılan belge inceleme yöntemi çerçevesinde yürütülmüştür. Yıldırım ve Şimşek'e (2021) göre, doküman analizi süreci dört aşamada gerçekleşir: belgeye erişim, özgünlük ve güvenilirlik değerlendirmesi, içerik çözümlemesi ve raporlama. Bu çerçevede araştırmada izlenen süreç şu şekilde ilerlemiştir:

Araştırma kapsamına uygun akademik yayınlar belirlenmiştir. Belirlenen belgeler arasında Monroe modelinin adımlarını açıklayan, uygulamaya dönük bilgi sunan ve D-AOBM çıktılarıyla eşleşebilecek nitelikte içerik taşıyanlar önceliklendirilmiştir. Taranan belgelerden ilgili bölümler sistematik biçimde not alınmış hem kuramsal açıklamalar hem de örnek uygulama bölümleri işlenmiştir. Bu süreçte yalnızca nitel veri ile çalışıldığından, herhangi bir istatistiksel işlem veya sayısal veri analizi yapılmamıştır.

3.4. Veri Analizi

Veri analizi süreci, betimsel analiz ilkelerine dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Bu yöntemde araştırmacı, elde ettiği belgeleri önceden belirlenen temalara göre sınıflandırır, örüntüler belirler ve bu örüntüleri çalışmanın amacı doğrultusunda yorumlar (Yıldırım & Şimşek, 2021; Aydın, 2023). Araştırmada aşağıdaki analiz adımları izlenmiştir:

Monroe'nun modelinde yer alan beş adım (dikkat, ihtiyaç, tatmin, görselleştirme, eylem) açıklayıcı kodlarla etiketlenmiştir. D-AOBM'nin B1 ve B2 düzeyinde yer alan sözlü üretim ve etkileşim çıktıları analiz edilmiş ve her bir çıktı Monroe'nun Motive Edici Dizisindeki adımlarından biriyle eşleştirilmiştir. Bu sürecin sonunda, önerilen modelin teorik temellenmesini ve pedagojik uygulanabilirliğini gösteren Monroe – D-AOBM uyumluluk matrisi oluşturulmuştur.

4. Bulgular

Elde edilen bulgular doğrultusunda Monroe'nun Motive Edici Dizisi'nin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ikna edici konuşma becerilerine nasıl uyarlanabileceğini göstermek amacıyla, modelin yapısı D-AOBM B1 ve B2 düzeylerindeki üretimsel konuşma yeterlikleriyle karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir. Bu süreçte, Monroe'nun beş temel aşaması hem işlevsel hem de söylem düzeyinde incelenmiş; her bir adımın Avrupa Ortak Başvuru Metni'nde yer alan dil kullanımı çıktılarıyla nasıl örtüştüğü nitel doküman analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular, Monroe'nun modelinin yalnızca ikna stratejileri açısından değil, aynı zamanda eylem yönelimli dil öğretimi hedefleri doğrultusunda da kullanılabilir bir yapı sunduğunu göstermektedir. Aşağıda sunulan tablo, modelin her bir aşamasının D-AOBM'nin belirttiği üretimsel dil becerileriyle olan ilişkisini örneklerle ortaya koymakta ve öğretim uygulamaları açısından somut bir çerçeve önermektedir.

Monroe Aşaması	Açıklama	D-AOBM B1-B2 Düzeyi Karşılığı	Uygulama
1. Dikkat	Dinleyicinin ilgisini çekecek sorular, örnekler, hikâyeler sunulur.	B1: Günlük yaşamla ilgili ilginç ya da tanıdık konularda kısa sunum yapabilir. B2: Konu girişini etkili açabilir, izleyici ilgisini sürdürebilir.	Öğrenciden ilgi çekici bir soru ya da kişisel örnekle konuşmaya başlaması istenir.
2. İhtiyaç	Var olan bir problemi tanımlar; neden çözülmesi gerektiğini açıklar.	B1: Basit neden-sonuç ilişkisi kurabilir. B2: Önemli noktaları vurgulayarak gerekçelendirme yapabilir.	Öğrencilere "neden değişim gerekli?" sorusuna yanıt vermeleri için örnek problem durumları sunulur.
3. Tatmin	Somut, uygulanabilir çözüm önerisi geliştirilir.	B1: Bilinen bir çözümü kısa cümlelerle anlatabilir. B2: Bir çözüm planı geliştirip organize biçimde aktarabilir.	"Sen olsan nasıl çözerdin?" sorusuyla öneri üretmeleri sağlanır.
4. Görselleştirme	Çözüm uygulanırsa ne olacağını canlı biçimde betimler.	B1: Hayal gücüne dayalı basit gelecek senaryoları kurabilir. B2: Olumlu/olumsuz sonuçları karşılaştırarak aktarabilir.	Öğrenci çözüm sonrası hayali bir senaryoyu canlandırarak konuşmasını dramatize eder.
5. Eylem	Dinleyiciden somut bir eylem veya tutum değişikliği talep edilir.	B1: Basit emir, davet, öneri kalıplarını kullanabilir. B2: Dinleyiciyi belirli bir tavra yönlendirebilir.	Öğrenci konuşmasının sonunda dinleyiciye açık bir çağrı yapar (örn. "Lütfen siz de destek olun!").

Tablo 2. Monroe'nun Motive Edici Dizisi ve D-AOBM B1-B2 Düzeyleri Uyum Matrisi

5. Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada Monroe'nun Güdülenme Dizisi Modeli'nin, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde özellikle ikna edici konuşma becerilerinin yapılandırılmasında kullanılabilirliği incelenmiştir. Modelin beş aşamalı yapısı (Dikkat, İhtiyaç, Tatmin, Görselleştirme ve Eylem), D-AOBM'nin B1 ve B2 düzeylerine ilişkin üretimsel konuşma çıktılarıyla karşılaştırıldığında; bu yapıların dinleyiciyle etkileşim kurma, argüman geliştirme, görüş bildirme ve öneride bulunma gibi söylem işlevleriyle örtüştüğü görülmektedir. Viatova (2023), yaptığı çalışmasında da ikna edici konuşmaların sadece ileri düzeyde değil, orta düzey dil kullanıcılarına da öğretilebileceğini ifade etmektedir. Bu bağlamda, Monroe'nun modeli, D-AOBM'nin öngördüğü eylem yönelimli ve strateji temelli dil öğretimi anlayışıyla uyum göstermektedir.

Monroe'nun Motive Edici Dizisi Modeli, öğrencilerin yalnızca ne söyleyeceklerini değil, nasıl söylemeleri gerektiğini de öğrenmelerini desteklemekte ve dil ötesi unsurların öğretimine de imkân tanımaktadır. Banzina'nın (2021) belirttiği gibi, ikna edici konuşma yalnızca içerik aktarımı değil, aynı zamanda vurgu, ses tonu ve beden dili gibi etkileşimsel unsurları da içermektedir. Bu bağlamda, Monroe'nun Motive Edici Dizisi Modeli, dil öğretiminde sadece sözel yeterliği değil, aynı zamanda pragmatik ve söylemsel yetkinliği geliştirmeye de katkı sunmaktadır.

Bu çalışmada ulaşılan bulgular doğrultusunda, Monroe'nun Motive Edici Dizisi'nin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde, özellikle ikna edici konuşma becerilerinin sistematik olarak kazandırılmasına katkı sağlayabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Modelin her bir adımı, D-AOBM' de tanımlanan B1 ve B2 düzeylerindeki üretimsel konuşma yeterlikleriyle uyum içinde olup, öğretim programlarında yapılandırılmış bir konuşma planı geliştirilmesi açısından yol gösterici niteliktedir. Mevcut müfredatlarda ikna edici söylemin çoğunlukla ileri düzeye ertelenmiş olması, bu tür yapılandırılmış yaklaşımların daha erken düzeylere uyarlanmasının gerekliliğini ortaya koymaktadır. Monroe'nun Motive Edici Dizisi Modeli, öğrencilerin konuşma planlama ve sunum becerilerini artırmakla kalmayıp, aynı zamanda düşünce yapılarını organize etmelerine de olanak tanımaktadır.

6. Öneriler

1. Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği programlarda, ikna edici konuşma türü ayrı bir modül olarak ele alınmalı; Monroe modeli gibi yapılandırılmış söylem şablonlarıyla desteklenmelidir.
2. B1 ve B2 düzeylerine uygun hazırlanmış konuşma etkinlikleri, Monroe'nun adımlarını içerecek şekilde kurgulanmalı; öğrencilerin her bir adımı uygulayarak kavramaları sağlanmalıdır.
3. Dil öğretmenlerine yönelik hizmet içi eğitimlerde, Monroe modeli tanıtılmalı ve ikna edici konuşma öğretiminde bu tür modellerin nasıl kullanılacağına dair uygulamalı örnekler sunulmalıdır.
4. Monroe modeli, yazma, dinleme ve okuma becerilerine de uyarlanarak çoklu beceri temelli ders planları hazırlanabilir.
5. İlerleyen çalışmalarda modelin farklı yaş ve dil düzeylerine göre etkililiğini ölçen deneysel araştırmalara yer verilmelidir.

KAYNAKÇA

- Aydın, N. (2023). *Nitel araştırma yöntemleri*. Özgür Yayınları. <https://doi.org/10.58830/ozgur.pub377>
- Banzina, E. (2021). Exploring phonetic cues to persuasive oral presentation: A study with British English speakers and English L2 speakers. *Journal of English for Academic Purposes*, 50, 100963. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2021.100963>
- Beebe, S. A., & Beebe, S. J. (2006). *Public speaking: An audience-centered approach* (6th ed.). Pearson/Allyn and Bacon.
- Best, J. W., & Kahn, J. V. (2017). *Eğitimde araştırma yöntemleri* (O. Köksal, Ed. ve Çev.). Hiperlink Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2021). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.

KAYNAKÇA

- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages (CEFR): Learning, teaching, assessment*. Modern Language Division.
- Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma* (S. B. Demir, Çev.). Siyasal Kitabevi.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). SAGE Publications.
- Esmer, E. (2018). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler tarafından üretilen ikna metinlerinde üstsöylem belirleyicileri. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 216-228. <https://doi.org/10.31464/jlere.292927>
- Karatay, H. (2011). Metin türleri ve öğretimi. H. Karatay (Ed.), *Süreç temelli okuma yazma modeli: Kuramsal temeller ve uygulama* (pp. 9–54). Pegem Akademi içinde.
- Kurudayıoğlu, M., & Gociaoğlu, S. (2021). Monroe'nun güdüleme dizisinin konuşma eğitiminde kullanımı: Alanyazın incelemesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(2), 537–558. <https://doi.org/10.16916/adad.878777>
- Luoma, S. (2004). *Assessing speaking*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511733017>
- Micciche, T., Pryor, B., & Butler, J. (2000). A test of Monroe's motivated sequence for its effects on ratings of message organization and attitude change. *Psychological Reports*, 86(2), 547–552. <https://doi.org/10.2466/pr0.2000.86.2.547>
- Monroe, A. H. (1951). *Principles and types of speech communication*. Scott, Foresman & Company.
- O'Hair, D., Stewart, R. & Rubenstein, H. (2012). *A pocket guide to public speaking* (3rd ed.) Bedford/ St. Martin's .
- O'keefe, D. J. (2015). *Persuasion: Theory and research*. Sage Publications.
- Okur, A., Göçen, G., ve Süğümlü, Ü. (2013). İkna edici yazma ve karşılaştırmalı bir araştırma (Avustralya ana dili öğretimi ders materyalleri ve Türkiye örneği). *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(21), 167-197.
- Papadopoulos, T. C., & Shin, S. (2022). Can persuasion be taught? A case for rhetorical education in L2 writing. *Journal of Second Language Writing*, 56, 101872. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2022.101872>
- Parviz, E. (2020). How to survive a zombie apocalypse: Using Monroe's Motivated Sequence to persuade in a public-speaking classroom. *Communication Teacher*, 34(1), 40-46.
- Walsh, S. (2011). *Exploring classroom discourse: language in action*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203827826>
- Viatova, A. (2023). *Can persuasion be a teachable component of EFL pragmatics?*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi, University of Oxford.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (13. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yüksel, A. H. (1994). *İkna edici iletişim*, Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Yüksel, A. H. (2005). *İkna ve konuşma*, Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Yüksel, A. H. (2014). *İkna edici iletişim*, Anadolu Üniversitesi Yayınları.

XVII.ULUSLARARASI
DÜNYA DİLİ
TÜRKÇE
SEMPOZYUMU

Gülden TÜM*

**Disiplinleri Birleştirme: Uluslararası Öğrencilere Yabancı Dil Olarak Türkçe
Öğretiminde Disiplinlerarası Yaklaşımlar**

Özet

21. yüzyılda eğitimin kalitesini artırmada disiplinlerarasılık önemli bir rol oynamaktadır. Günümüzde disiplinlerarası yaklaşım, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi (TFL) dâhil olmak üzere birçok bölüm için kritik bir unsur olarak kabul edilmektedir. TFL, uluslararası öğrenciler için iki yönlü temel bir uyum ortaya koymaktadır. Öncelikle, Türkçenin anadili olarak konuşulduğu bir topluma uyum sağlayabilmek amacıyla iletişim becerileri, dil bilgisi ve kelime dağarcığı edinirler; ardından, öğrenmekte oldukları Türkçe aracılığıyla bilim, teknoloji, kültür, sanat, küresel vatandaşlık gibi çeşitli alanlarda bilgi ve beceriler kazanırlar. Kısacası, bu süreç yalnızca iletişimsel yeterliliğin ötesine geçerek eleştirel düşünme, kültürlerarası farkındalık ve farklı alanlarda yetkinlik kazandırma gibi unsurları da kapsar; böylece öğrenciler, gelecekteki akademik ve mesleki yaşamlarına hazır hâle gelirler. Bu çalışmanın amacı, Türkçe ile iç içe geçmiş tüm bu alanları derinlemesine incelemek ve bunların uluslararası öğrencilerin yaşamlarındaki çift yönlü etkilerini ortaya koymaktır. Türkçe eğitiminde disiplinlerarasılığın farkındalığı çerçevesinde, uluslararası öğrencilerin akademik başarıya, kültürel uyuma ve 21. yüzyılın küresel topluluklarına aktif katılıma giden yollarının alana katkı sağlayacağı varsayılmaktadır. Ayrıca bu çalışma, üniversite düzeyinde bu yaklaşımın pratik uygulaması bağlamında Türkçenin disiplinlerarası yönünü ele almayı hedeflemektedir. Böylece, uluslararası öğrencilerin hem sınıf içi hem de sınıf dışı etkinliklerde yaratıcı kişilik, kapasite ve beceriler geliştirme hedefini nasıl gerçekleştirebilecekleri ortaya konulacaktır. Çalışmanın sonuçlarının, yeni başlayan Türkçe öğretmenlerini farklı disiplinlerin entegrasyonu ile öğretme ve öğrenme stillerinde bilgi kazanmaya ve bunu sürdürmeye teşvik edeceği öngörülmektedir.



**ANAHTAR
KELİMELER**

Disiplinlerarasılık, Disiplinlerarası eğitim, Yabancı dil olarak Türkçe, Dil öğretimi.

* Prof. Dr., Cukurova University gulentum@gmail.com.



Bridging Disciplines: Interdisciplinary Perspectives on Teaching Turkish as a Foreign Language for International Students

Abstract

The interdisciplinarity plays an important role for raising the quality of education in the 21st century. Currently, interdisciplinary aspect is considered crucial for numerous majors including Turkish language as a foreign language (TFL). TFL reveals a fundamental alignment for international students in a duality. Primarily, they acquire communication skills, grammar and vocabulary so as to integrate within the society in which is Turkish is spoken as a mother tongue, and then they gain several domains as science, technology, culture, arts, global citizenship and so on through Turkish language they are learning. In brief, it turns acknowledge beyond communicative competence and steps forward including critical thinking, intercultural awareness, and different domains to make them ready for academic and professional contexts in their future career. The aim of this study is to delve into all these domains intertwined with Turkish and sort out their dual impact in the international students' lives. Within the awareness of interdisciplinarity in Turkish education, international students' pathway to academic success, cultural adaptation, and active participation in global communities of the 21st century is assumed to make contribution in the field. This study also aims at considering the interdisciplinary aspect of Turkish language within the practical implementation of this approach at university level. Thus, how international students could achieve the goal of pedagogy to bring up creative personality with the capacity and skills at both in class and out-class activities will be presented. It is assumed that the results of the study will encourage for novice Turkish teachers to gain and sustain knowledge through teaching and learning styles within the integration of different disciplines.



KEYWORDS

Interdisciplinarity, Interdisciplinary education, Turkish as a foreign language, Language teaching.



1. Introduction

Nowadays, reaching to information is increasing at a more tremendous pace than ever. This rapid growth of knowledge makes it essential for individuals to continuously improve themselves and maintain this development throughout their lives. Therefore, the most important task expected from institutions today is not to raise individuals who merely memorize information, but to cultivate individuals who know how to access information, who are creative, productive, and capable of solving problems to cope with the changing and challenging in the current complexity of the world. Fulfilling this expectation from institutions can be achieved by making adjustments in several-folds: institutions, curriculum, teaching staff, students, materials, methods and strategies. While making these adjustments, instead of relying on traditional approaches based on a single discipline, it is necessary to develop instructional designs based on interdisciplinarity. Interdisciplinarity has become a mantra for change in the twenty-first century. Interdisciplinarity is a mode of diversing fields to exchange insights, not just to bridge disciplines but to reshape them when necessary, through ensuring meaningful integration (Tight et al., 2010). The term includes teams or individuals that integrates information, data, techniques, tools, perspectives, concepts, and or theories from two or more discipline or bodies of knowledge to advance fundamental understandings or to solve problems whose solutions are beyond the scope of a single discipline or area on research practice. Bearing these definitions in mind, academic point of interdisciplinarity is expressed briefly as "bold attitude and search for knowledge" (Fazenda, 2008, 17) and "construction of holistic knowledge, breaking the boundaries of disciplines" (Gadotti, 1999, 2). In brief, interdisciplinary is defined as, the interaction of two or more different disciplines (Rhoten et al., 2006, 2). These mindsets are crucial for both students and teachers embracing this approach. While some are already present in schools, they often exist within single-subject boundaries. As education evolves, collaboration across fields becomes essential. Educators from different backgrounds bring unique skills and perspectives, allowing them to tackle complex issues that one discipline alone can't solve. This, in today's complex world, creates the ability to answer multifaceted questions, frame problems with greater breadth of understanding, combine resources and capitalize on differing skills in pursuing solutions to problems, and create innovative solutions to problems (Derry et al., 2005, 52).

2. Literature Review

In the existing literature, several studies are conducted so as to elucidate the importance of interdisciplinary education within decades. All these studies present a broad spectrum of interdisciplinary studies from science (i.e., history, philosophy, religion, politics, social studies, geography, mathematics, physics, biology, sociology, law, business, information technologies, agriculture) to art (visual arts, music, theater, film) and instruction (physical education, language education (e.g., Turkish as a foreign language-TFL). To exemplify, the primarily encountered study is by Jaffe (1938) who proposed teaching chemistry through scientists' life stories, blending science with history, philosophy, religion, and politics for a deeply interdisciplinary approach. Aybek (2000) sheds light on the fourth-grade primary school teachers' practices of linking social studies concepts with social science disciplines,

whereas Güven and Hamalosmanoğlu (2012) highlighted environment-related activities in the 4th-grade primary science and technology from an interdisciplinary perspective. Scholars also investigated interdisciplinary approach-based practices in the visual arts course (Yarımca, 2010), integrating mathematics with physical education (Durmuş, 2019), biology laboratory course (White & Carpenter, 2008), the effect of art education based on an interdisciplinary approach on creative problem-solving skills (Özök, 2005), proverbs in TFL (Karakuş & Uysal, 2023; Tüm, 2010), the impact of physics on music education (Turna, 2019), song usage in TFL (Yılmaz & Şanlı, 2023), songs as audio materials in TFL (Keskin, 2011), language and culture via Turkish Film (Yılmaz, 2020), theater-based activities and student performance in TFL (Özdemir et al. (2014; Tüm, 2010), suggestopedia—a method combining psychology and drama in TFL (İşcan, 2011), perception of portraits in contemporary art (Çevik, 2022), the relationship between law and literature (Özbekli, 2023), information technologies (Birinci, 2020), academic Turkish (Yılmaz, 2017), mediation in TFL (Dalgaç et al., 2023).

2.1. Interdisciplinary Education

In recent years, there is growing emphasis upon the interdisciplinary education (IE) in higher education. Existing literature denotes that research into interdisciplinary education is scarce (Borrego & Newswander, 2010) and today's complex challenges require deep disciplinary grounding and work across disciplines but also work across diverse epistemic boundaries, such as industry, and community (Markauskaite et al., 2024). Interdisciplinary education is defined as "a process of answering a question, solving a problem, or addressing a topic that is too broad or complex to be dealt with adequately by a single discipline or profession (Warkenten et al., 2022) within three key components: (a) interdisciplinary education is a process, (b) the justification for an interdisciplinary approach is the breadth or complexity of whatever is being studied; and (c) the intended outcome is comprehensive understanding. Considering students, the aim of interdisciplinary education is to enable them to learn the chosen topic as a meaningful whole and also examine the same topic from the perspectives of different disciplines. Students in interdisciplinary programs often delve into a period's cultural landscape by critically exploring how visual art, music, film, poetry, philosophy, and language interconnect and reflect broader societal themes. It means they develop critical thinking and meta-cognitive skills, integrate their knowledge in these disciplines, and better understand how the concepts are related to each other even in complex situations. Also, it involves a change in their perspective and paradigm by breaking away from educational models based on a rote learning and a deep-rooted exploration of what is learned and how that knowledge is acquired in traditional approaches. Thus, students feel encouraged to compare and analyze the conflicts that may exist within different disciplines since they highly develop critical thinking and foster a more holistic view of problems that could be encountered in real-life experiences.

When the issue is taken into account from the teaching a foreign language point of view, it is the teacher, who transfers linguistic knowledge, socialize students in a multi-cultural and multinational world. Transferring of linguistic knowledge is interrelated by Piaget's constructivist theory, that denotes learning is an active process in which students

construct and transform knowledge rather than passively receive it. Thus, teachers act as not only transmitters of information but also as facilitators who design meaningful, cross-disciplinary learning experiences. In educational method, the teachers are expected to have different cultural backgrounds and to form a unique discipline structure through the exploration of interdisciplinary talent training objectives, training models, teaching content and educational methods. Via the exploration, teachers utilize several approaches such as becoming familiar with design thinking to plan learning activities in the curriculum, developing new instructional strategies to meet diverse learning needs, assisting students to cope with real-world problem solving within changing and challenging educational needs in interdisciplinary learning.

As above-mentioned, this approach-an integrated-way of abridging disciplines or assimilation of concepts- is not one sided; it creates a mutual communication between students and educators, or interlocutors potentially opening the door to different opinions within education.

2.2. Turkish Language Intertwined With Other Disciplines

The interdisciplinary opportunities can be utilized in Turkish language education in line with the expectations of contemporary educational approaches. The Turkish language lessons comprise possible interdisciplinary connections to enhance core language skills (reading, listening, speaking, writing) embedded within other subjects that can foster interdisciplinary collaboration. This collaboration can be framed majors such as foreign language, social studies, science and technology, music, history, geography, visual arts, information technologies, thinking education, the revolution history of the target language, and media literacy. Regarding all these subjects as to teach Turkish as a foreign language (TFL), the establishment of interdisciplinary cooperation between Turkish and the aforementioned subjects can make a meaningful contribution to skill-based Turkish language education as given below.

2.2.1. Foreign language

Foreign language and interdisciplinary studies are held in the literature such as the growing role of multimedia technologies in business and educational spheres and history, literature, cultural studies and discourse analysis. It is inevitable to conduct any language in merely one major. Hence, Turkish language education is never limited to the boundaries of a single subject; as a matter of fact, it always interacts with other disciplines, reinforcing and being reinforced by them. Foreign language learning is primarily accepted as a language of which the content of learning courses differs, but built upon the same fundamental skills: reading, listening, speaking, and writing in addition to grammar, lexicon and phonology. For instance, in grammar instruction, nouns, verbs, adverbs, and conjunctions and so on are taught utilizing the same methods and techniques (Blkba, 2004). Consequently, different languages complement each other and assist learning different themes.

2.2.2. Social Studies

Interdisciplinary studies based on social studies underline the importance of socio-cultural concepts in teaching languages. For instance, connecting science, social studies, and language arts as to help students see both the differences between language arts, science and social studies, and connections among them (Akins & Akerson, 2002) and integrating math, languages and social sciences (Cardetti et al., 2015) contribute to teachers and students. In the same vein, the relationship between Turkish and Social Studies are interdependence. Since language is the carrier of culture, it builds civic and cultural objectives within sociology. Therefore, two courses allow learning to evolve into a holistic process where communication skills reinforce civic understanding. Success in this field is nonetheless inseparable from linguistic competence.

2.2.2. History Of The Target Language

Interdisciplinary studies aim at intersecting indirectly with the leadership theme. Regarding Kemalism in Türkiye, there are studies conducted interdisciplinarity which are on literature, politics, culture, and history (Daldal, 2020), literary products with historical content which may support teaching of Kemalism and History of Turkish revolution (Avaroğulları et al., 2014), and culture of living together in the axis of today's changing life needs, the world becoming a global village, and the increasing need for the culture of living together in order to ensure social peace (Tokmak & Kara, 2022). As mentioned in the literature, this course activates students' prior knowledge in history and other majors. Thus, an integration emerges between Turkish and this course that is utilized to discuss issues via reading, writing, listening, and speaking skills on ground for historical content. This synergy highlights how Turkish functions as both a medium of skill development and a channel for strengthening civic identity.

2.2.3. The Science And Technology

In the literature the study conducted by Fagan (1987) include acid rains, AI, computers, diseases, ecology, food chain and so on that all reveal concern in a technologically driven world. With its specialized terminology such as "Nature and the Universe" and "Science and Technology", this course facilitates students to anchor abstract concepts in their native language. This process achieved by Turkish language broadens vocabulary and contextualizes scientific terms through thematic texts on. Such intersections enhance comprehension of scientific topics and deepen the intellectual scope of education.

2.2.4. Music

Developing aesthetic sensibilities and emotional expression parallels Turkish in its efforts to foster creativity and communication. Poems accompanied by music, or vocabulary exercises supported by melodies reveal how sound and language together expand the expressive horizon of learners (Azimova, 2025; Dursun, 2023; Yılmaz & Şanlı, 2023).

2.2.5. Visual Arts

It offers opportunities to translate images into words, or to complement written narratives with visual creations. Poster designs, book cover projects, and interpretive drawings all exemplify how language and visual imagination can merge under the same pedagogical umbrella (Aydoğan & Şentürk, 2022; Göçen & Özdemirel, 2020; Kaya, 2022).

2.2.6. Drama

In several disciplines as drama transforms linguistic knowledge into embodied performance, preparing learners for refining their speaking, intonation, and body language on scripts they read or heard (Tüm, 2010). It also plays a role as a bridge between language and lived expression (Dilidüzgün, 2015), idioms and proverb (Güven & Halat, 2015).

2.2.7. Information Technologies

Reading online texts, listening to multimedia content, and critically evaluating media by Turkish language is activated by information technologies (Aktaş, 2023; Birinci, 2020; Ermagan & Ermagan, 2022; Piro et al., 2025; Şengül & Türel, 2019).

2.2.8. Media Literacy

The interdisciplinary dimensions emboldens several issues. Also, it underlines developing digital literacy and fosters critical thinking about media such as newspapers, television, or online platforms that entail close cooperation between these courses and Turkish language (Ak & Yücel-toy, 2020; İnal & Çakır, 2024) and akademik Turkish (Yılmaz, 2017).

2.2.9. Physical Education

Interdisciplinary studies include a hidden role to underline connections. For instance, as a skill, speaking occurs on controlled breathing, assisting communication that often relies on effective body language. Thus, the physical and linguistic domains join and reveal that language use is not only cognitive but also bodily achieved (Boyras, 2015), language is integrated within learning (Coral & Lleixà, 2016), and physical education and esthetic language usage are facilitated (Solomon & Murata, 2008).

As above-mentioned, all these interdisciplinary relations reveal that Turkish language education is not merely taught; but in operation, it gains power around many school subjects revolving. By doing so, collaboration between Turkish and other disciplines is created in a more functional, engaging, and holistic learning environment across boundaries.

3. Conclusion

The findings of the current study reveal that even if research into interdisciplinary education is scarce, interdisciplinary education plays more crucial roles in several-folds: fostering personal growth through foreign language and physical education, inspiring self-discovery, curiosity, and a deeper understanding of oneself & the world through art and history, providing opportunities to develop their knowledge, critical thinking skills, and intellectual capabilities through social media and information technologies, preparing them for the demands of modern workforce, where the ability to work across disciplinary boundaries is increasingly valued. Additionally, it nurtures creativity and innovation by exposing them to a diverse range of thought processes and methodologies through the instructions of interdisciplinary education. Currently, as the World becomes more complex, interdisciplinarity becomes more vital for probable real-world challenges to cope with within these issues as echoed by Klein (1990). Therefore, the integration for the educators, administrators, and policymakers to focus on the need for students who can think critically, solve complex

problems and work collaboratively across diverse fields in their future career. By being integrated within diversity of interdisciplinarity, students gain a deeper understanding of complex issues but also develop the critical thinking skills necessary to navigate complexities of interconnected global society as underlined by Newell (1998). In brief, interdisciplinarity in education mirrors the real-world dynamics of professions wherein individuals must work collaboratively across disciplines. Furthermore, interdisciplinary education can prepare students for the demands of modern workforce.

KAYNAKÇA

- Akins, A., & Akerson, V. L. (2002). Connecting science, social studies, and language arts: An interdisciplinary approach. *Educational Action Research*, 10(3), 479-498.
- Aktaş, E. (2023). The effect of web 2.0 based technology applications on speaking skills and speaking anxiety in teaching Turkish as a foreign language: Voki example. *Frontiers in Psychology*, 14, 1183037.
- Avaroğulları, A. K., Senyol, C., & Aydın, Y. (2014). An analysis of literary works that can be used in history of Turkish revolution and Kemalism courses. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 152, 1007-1011.
- Aydoğın, F., & Şentürk, B. (2022). The examination of the visual-text harmony of Istanbul for teaching Turkish to foreigners. *International Journal of Education, Technology and Science*, 2(4), 544-567.
- Azimova, Z. (2025). Utilizing music as auditory resources in the instruction of Turkish language teaching. *International Journal of Artificial Intelligence*, 1(2), 16-20.
- Birinci, F. G. (2020). A review on information technologies used in teaching Turkish as a foreign language. *Sakarya University Journal of Education*, 10(2), 350-371.
- Borrego, M., & Newswander LK. (2010). Definitions of interdisciplinary research: toward graduate-level interdisciplinary learning outcomes. *Rev High Educ.*, 34(1), 61-84.
- Bölükbaşı, F. (2004). Yansıtıcı öğretim ile yabancı dil olarak Türkçe öğretimi. *Dil Dergisi*, (126), 19-28.
- Cardetti, F., Wagner, M., & Bryam, M. (2015). Interdisciplinary collaboration to develop intercultural competence by integrating math, languages, and social studies. <https://digitalcommons.lib.uconn.edu/nera-2015/7>
- Cone, T.P. Werner, P., Cone, S.L., & Woods, A.M., (1998), *Interdisciplinary Teaching Through Physical Education*, Champaign, Il: Human Kinetics Publishing.
- Coral, J., & Lleixà, T. (2016). Physical education in content and language integrated learning: successful interaction between physical education and English as a foreign language. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 19(1), 108-126.
- Çevik, Ç. (2022). Disiplinlerarası yaklaşım olarak çağdaş sanatta portre algısı Kastamonu Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi

KAYNAKÇA

- Daldal, A. (2020). Kemalism, Literature and Politics: Turkish historical novel in a comparative perspective. *Journal of Balkan and Black Sea Studies*, (5), 145-170.
- Dalgaç, S. N., Tüm, G., & Temür, N. (2023). The Curriculum of Teaching Turkish as a Foreign Language in the Light of CEFR. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(4), 2035-2056.
- Dilidüzgün, Ş. (2015). Teaching Turkish as a foreign language through poetry: from words to worlds. *Bilig*, (75), 249-274.
- Durmuş, E. (2019). Ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin disiplinler arası yaklaşımla matematikle ilişkilendirilmiş beden eğitimi derslerinin, öğrencilerin beden eğitimi ve matematik derslerine yönelik tutumlarına etkisinin araştırılması. Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi, İstanbul.
- Dursun, B. K. (2023). Investigation of music used in teaching Turkish to foreigners in terms of structural features. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 8(21), 626-659.
- Ermagan, E., & Ermagan, I. (2022). Innovative Technology and Education: Artificial Intelligence and Language Learning in Turkey. *Shanlax International Journal of Education*, 11, 201-209.
- Fagan, E. R. (1987). Interdisciplinary English: Science, technology, and society. *English Journal*, 76(5), 81-83.
- Fazenda, I.C.A. (2008). Interdisciplinaridade-transdisciplinaridade: visões culturais e epistemológicas. In Fazenda, I.C.A. (Ed.), *O que é interdisciplinaridade?* (pp. 17-28). São Paulo, Brazil: Cortez.
- Gadotti, M. (1999). *Interdisciplinaridade: Atitude e método*. São Paulo, Brazil: Instituto Paulo Freire, Universidade de São Paulo. https://xa.yimg.com/kq/groups/24693043/1074035478/name/Interdisci_Atitude_Metodo_1999.pdf
- Göçen, G., & Özdemirel, A. Y. (2020). Turkish culture in the metaphors and drawings by learners of Turkish as a foreign language. *Participatory Educational Research*, 7(1), 80-110.
- Güven, A. Z., & Halat, S. (2015). Idioms and Proverbs in Teaching Turkish as a Foreign Language;"İstanbul, Turkish Teaching Books for Foreigners" Sample. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191, 1240-1246.
- Güven, E., & Hamalosmanoğlu, M. (2012). İlköğretim 4. sınıf fen ve teknoloji ders kitabındaki çevre içerikli etkinliklerin disiplinlerarası yaklaşım yönünden incelenmesi. *Journal of European Education*, 2(2), 1-8.
- İnal, M., & Çakır, R. (2024). The Effect of Multimedia Learning Activities on Teaching Turkish as a Foreign Language. *Participatory Educational Research*, 11(5), 278-301.
- İşcan, A. (2011). Yabancılar Türkçe öğretiminde suggestopedianın (telkin yöntemi) kullanımı. *Turkish Studies (Elektronik)*, 6(1), 1317-1322.
- Karakuş, S. & Uysal, Y. (2023). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Atasözleri ve Deyimlerin Kültür Aktarımı Aracı Olarak Şarkılarla Kullanımı. *Asya Studies-Academic Social Studies / Akademik Sosyal Araştırmalar*, (Special Issue /Özel Sayı 3), 109-118.
- Kaya, İ. (2022). An Examination on the visuals in the reading texts of the Turkish teaching textbooks for foreigners. *Education Quarterly Reviews*, 5.

KAYNAKÇA

- Klein, J. T. (1990). *The Interdisciplinarity: History, theory, and practice*. Wayne State University Press.
- Markauskaite, L., Schwarz, B., Damşa, C., & Muukkonen, H. (2024). Beyond disciplinary engagement: Researching the ecologies of interdisciplinary learning. *Journal of the Learning Sciences*, 33(2), 213-241.
- Newell, W. H. (1998). A theory of interdisciplinary studies. *The Issues in Integrative Studies*, 16, 125.
- Özbekli, Ş. (2023). Hukuk ve edebiyat ilişkisine disiplinlerarası bir yaklaşım: Hukuk eğitimi edebiyatın önemi Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi Dicle Üniversitesi, Diyarbakır
- Özdemir, A., Özkan, T., De Chiara, K. F., Demir, K., Kara, F., & Kinsız, M. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sosyal etkinlikler: Tiyatro örneği ve uygulamanın öğrenci performansına etkisi. *Diyalog Interkulturelle Zeitschrift Für Germanistik*, 2(2), 83-96.
- Özkök, A. (2005). Disiplinlerarası yaklaşıma dayalı yaratıcı problem çözme öğretim programının yaratıcı problem çözme becerisine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 159-167.
- Piro, A., Gökbulut, B., & Karabacak, E. (2025). The Impact of Technology on the Knowledge, Skills, Attitudes, and Motivation of Students in Teaching Turkish as a Foreign Language. *Sustainability*, 17(5), 1852.
- Rhoten, D.; Mansilla, V.; Chun, M.; Klein, J. (2006). *Interdisciplinary Education at Liberal Arts Institutions*; Teagle Foundation White Paper: New York, NY, USA
- Solomon, J., & Murata, N. M. (2008). Physical education and language arts: An interdisciplinary teaching approach. *Strategies*, 21(6), 19-23.
- Şengül, M., & Türel, Y. K. (2019). Teaching Turkish as a foreign language with interactive whiteboards: A case study of multilingual learners. *Technology, Knowledge and Learning*, 24(1), 101-115.
- Tight, M., Devlin, M., & Davies, W. M. (2010). *Interdisciplinary Higher Education: Perspectives and Practicalities*. Emerald Group Publishing Limited.
- Tokmak, A., & Kara, İ. (2022). In the context of culture of living together:” revolution history of Turkish Republic and Atatürkism. *Contemporary Educational Research I*, (Edt. Osman Kubilay GÜL), 8-22.(Bölüm 1). Iksad Publications.
- Turna, Ö. (2019). Disiplinlerarası yaklaşım ile hazırlanan müzik fiziği eğitiminin müzik öğretmen adaylarının başarı ve tutumlarına etkisi Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- White, D.J., & Carpenter, J.P. (2008). Integrating mathematics into the introductory biology laboratory course. *ProQuest Science Journals*, 8(1), 22-38.
- Yarımcı, Ö. (2010). İlköğretim 2. kademe görsel sanatlar dersinde disiplinlerarası yaklaşım dayalı uygulamalar. Yayınlanmamış doktora tezi. Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Yılmaz, O. C., & Şanlı, C. (2023). Investigation of song usage cases in Turkish teaching as a foreign language textbook. *Eğitim Dil ve Edebiyat Dergisi*, (3), 1-50.
- Yılmaz, F. (2020). Using films to teach Turkish as a foreign language: A study of classroom practice. *Educational Research and Reviews*, 15(6), 282-289.
- Yılmaz, I. (2017). Opinions of Turkish as a foreign language learners on academic Turkish. *Advances in Language and Literary Studies*, 8(2), 180-189.

XVII.ULUSLARARASI
DÜNYA DİLİ
TÜRKÇE
SEMPOZYUMU

Halit **KARATAY*** Nebiha **BALABAN****

3\2\1 Akıcı Konuşma Tekniği

Özet

Bu bildiri, 3/2/1 akıcı konuşma tekniğinin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde nasıl kullanılabileceğini ele almaktadır. Konuşma becerisinin geliştirilmesi, dil öğrenenlerin iletişimsel yeterlik kazanmasında temel bir rol oynar. 3/2/1 tekniği, öğrencilerin aynı konu üzerinde sırasıyla üç, iki ve bir dakikalık konuşmalar yapmasını sağlayarak tekrar, zaman baskısı ve otomatikleşme yoluyla akıcılığı artırmayı amaçlar. Bu süreç, öğrencilerin bilişsel yükünü azaltırken ifade becerilerini güçlendirmekte ve özgüvenlerini desteklemektedir. Bildiride tekniğin temel ilkeleri, Türkçe öğretimine uyarlanması ve sınıf içi uygulama örnekleri güncel literatür doğrultusunda tartışılmaktadır. Bulgular, 3/2/1 tekniğinin düşük maliyetli, uygulanabilir ve konuşma becerisinin gelişimine katkı sunan etkili bir yöntem olduğunu göstermektedir.



**ANAHTAR
KELİMELER**

3\2\1 tekniği, Akıcı konuşma, Yabancı dil olarak Türkçe, Konuşma becerisi, Dil öğretim yöntemleri.

* Prof. Dr., Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, karatay_h@ibu.edu.tr

** Doktora öğrencisi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, nebihabalaban@gmail.com



The Use of the 3\2\1 Fluency Technique

Abstract

This paper examines how the 3-2-1 fluency technique can be used in teaching Turkish as a foreign language. Developing speaking skills is essential for learners to build communicative competence. The 3-2-1 technique requires learners to speak on the same topic for three, two, and one minute consecutively, aiming to enhance fluency through repetition, time pressure, and gradual automatization. This process reduces cognitive load, strengthens learners' expressive abilities, and supports their confidence. The paper discusses the principles of the technique, its adaptation to teaching Turkish, and examples of classroom applications based on current literature. Findings indicate that the 3-2-1 technique is a low-cost, practical, and effective method that contributes significantly to the development of speaking fluency.



KEYWORDS

3\2\1 technique, Fluency, Turkish as a foreign language, Speaking skills, Language teaching methods.



1. Giriş

Konuşma becerisi, yabancı dil öğretiminde geliştirilmesi zor ve zaman alan bir beceridir. Dört temel dil becerisi içerisinde en fazla zihinsel süreç gerektiren beceri olan konuşma, yalnızca sözcük üretimi değil, aynı zamanda bilişsel planlama, dilsel doğruluk, hız ve anlamın eşzamanlı olarak işlenmesini gerektirir (Skehan, 2009; Rossiter, Derwing, Manimtim & Thomson, 2010). Konuşma becerisinin iyi seviyede olduğunun en önemli göstergelerinden biri ise akıcı konuşma becerisidir. Buna rağmen, yabancı dil öğretiminde konuşma akıcılığı uzun süre ihmal edilmiştir. Dilbilgisel olarak doğruluk ve kelime bilgisine daha fazla ağırlık verilirken öğrencilerin doğru ve akıcı konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalar ikinci plana atılmış durumdadır.

De Jong ve Perfetti (2011), akıcılığın yalnızca konuşma hızıyla değil, bilişsel otomatikleşmeyle de ilişkili olduğunu vurgulamıştır. Öğrencilerin sahip oldukları Dilbilgisel yapılar, yapılan tekrarlar sonucu otomatikleşir ve daha fazla zihinsel enerji sarfeden öğrencini konuşması akıcı hale gelir. Boers (2014) ise, tekrar ve zaman baskısı içeren uygulamaların "otomatikleşmiş dil üretimini" desteklediğini ve öğrencilerin "akıcı performans" sergilemelerine olanak tanıdığını ortaya koymuştur.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde (YDTÖ) akıcı konuşma becerisi kazandırmak ayrı bir önem taşır. Türkçe'nin sondan eklemeli yapısı, sözdizimsel ilişkilerin son eklerle kurulması ve vurgu yapısının farklılığı, öğrencinin cümle kurma sürecini yavaşlatabilir (Karatay, Güngör & Özalan, 2017). Bu bağlamda, konuşmada otomatikleşmeyi ve akıcılığı geliştirmeye yardımcı olan 3/2/1 tekniği, Türkçe öğrenen öğrencilerin doğal ve akıcı olarak konuşmasına yardım edecek etkili bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır. Tezel (2021), Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerle yaptığı çalışmada, 4/3/2 tekniğinin konuşma hızını artırdığını, duraklama oranlarını düşürdüğünü ve özgüveni geliştirdiğini göstermiştir.

Ayrıca, son yıllarda yapılan çalışmalar (Santos, 2020; Rakovska, 2022; Yufriyal, 2018) bu tür yapılandırılmış zamanlı konuşma etkinliklerinin yalnızca akıcılığı değil, aynı zamanda öğrencinin kendine güvenini, ifade gücünü ve öğrenme motivasyonunu da olumlu etkilediğini göstermektedir. Öğrenciler, süre kısıtlaması sayesinde konuşma öncesi planlamaya daha az zaman ayırır ve içeriğe değil iletişime odaklanırlar (Molina & Briesmaster, 2017).

Yabancılar Türkçe öğretiminde akıcılık çalışmaları yeterli olmadığını ve ölçülemeyen bir beceri olarak karşımıza çıktığı görülmektedir. Ancak son on yılda ders kitaplarının ve müfredatın görev temelli öğrenmeye göre düzenlenmesi bize bu eksikliği gidermek için uygun ders ortamı sunmaktadır. 3/2/1 tekniği, görev temelli yöntemler arasında ölçülmesi kolay ve tekrarlanabilir yöntemlerden biridir. Nation'ın (1989) önerdiği bu model, sınıf içinde zaman baskısı altında yapılan tekrarlı konuşmalar yoluyla öğrencinin konuşma hızını artırır ve hataların fark edilmesini kolaylaştırır.

Bu çalışmada, 3/2/1 tekniğinin kuramsal çerçevesi ve uygulama aşamaları, uluslararası deneysel çalışmalar ışığında ele alınmış; ardından Türkçe öğretiminde nasıl uygulanabileceği tartışılmıştır. Çalışma hem literatürdeki boşluğu doldurmayı hem de Türkçe öğretiminde akıcı konuşma becerisi geliştiren ve kolay biçimde ölçülebilir bir model önermeyi amaçlamaktadır.

1. 1. Akıcı Konuşma

Yabancı dil öğretiminde akıcılık, konuşma becerisindeki yeterliğin temel göstergelerinden biri olarak kabul edilmektedir. Lennon (2000), akıcılığı “konuşmanın dinleyici tarafından doğal, kesintisiz ve zahmetsiz algılanması durumu” olarak tanımlarken, Fillmore (1979) akıcı konuşmayı “sözcükleri hızlı, doğru ve uygun biçimde ardı ardına getirme yeteneği” olarak açıklamıştır. Rossiter, Derwing, Manimtim ve Thomson (2010), akıcılığı yalnızca hız değil, aynı zamanda doğal ritim, uygun duraklama kullanımı ve anlamın sürekliliği ile ilişkilendirir.

Skehan (2009), akıcılığın “dilbilgisel doğruluk”, “karmaşıklık” ve “akıcılık” olmak üzere üç boyutlu bir konuşma yeterliği olduğunu dile getirmektedir. Bu modele göre, öğrenciler genellikle doğruluk üzerinde yoğunlaştıklarında akıcılıkta geri kaldıkları gözlemlenmiştir. Ama amaç; bu üç unsuru dengelemektir. De Jong (2012) ise akıcılığın, dilsel bilginin hızlı erişimi ve otomatikleşme yoluyla geliştiğini vurgular. Yani, akıcı konuşma yalnızca daha fazla kelime bilmek değil, aynı zamanda öğrenilen dilbilgisel yapıları otomatik biçimde kullanabilmektir.

Akıcı konuşma, anlamlı iletişim kurabilmek için öğrencinin bildiği dilsel yapıların sürekli tekrar ederek otomatik olarak kullanılmasına bağlıdır (De Jong & Perfetti, 2011, s. 56). Bu görüş, Nation’ın (1989, 2014) 4/3/2 modelinin kuramsal temelini oluşturur. Nation’a göre zaman baskısı altında yapılan tekrarlı konuşmalar, dilsel bilgiyi kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe aktarır. Öğrenciler, aynı içeriği her tekrarda daha kısa sürede aktarmaya çalıştıklarında bilişsel süreçlerini düzenler, bu da otomatikleşmeyi destekler.

Boers (2014), 4/3/2 etkinliğiyle öğrencilerin konuşma hızlarında %23 oranında artış, duraklama sürelerinde ise belirgin bir azalma gözlemlenmiştir. Bu bulgular, akıcılığın yalnızca hız değil, bilişsel farkındalık ve doğal konuşma olduğunu göstermektedir.

Karatay ve Kartallıoğlu (2016), yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin dil becerilerini etkili bir şekilde edinebilmeleri için olumlu tutum ve düzenli pratik fırsatlarının önemini vurgulamaktadırlar. Ancak birçok dil öğrencisi, öğrendikleri dilbilgisi kurallarını günlük hayatta kullanımda zorluk çekmektedir. Aynı şekilde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin en çok yaşadığı sorunlardan biri de konuşma tutukluğudur. Konuşurken yaşanan bu zorluklar konuşmada tutukluğa neden olabilir.

Konuşma becerisinde görülebilen tutukluk, Türkçe sesleri boğumlama ve sesletmede yanlışlarının eklenmesiyle, konuşmada kendini belli eder ve özgüven yitimine neden olabilir.

Bunun nedeni;

1. Bağlama uygun sözcük ve
2. Dilbilgisi yapılarını hızlı seçemeyişlerindedir.

İnsanlar kendi dillerinde duygu ve düşüncelerini rahat ve kolayca anlatabilseler de aynı beceriyi öğrendikleri yabancı dilde yapamayabilirler. Ayrıca akıcılığı etkileyen birçok içsel ve dışsal değişkenler vardır.

Bu değişkenler öğrencinin hedef dildeki dilbilgisi ve kelime hazinesi gibi bilişsel faktörleri; kaygı, öz güven, motivasyon ve konuşma ortamının etkisini kapsayan duyuşsal faktörler; hedef dilin sözdizimi, morfolojik yapısı prosodik özelliklerini içeren dilsel faktörler ve sınıf ortamı, dinleyici sayısı ve konuşma konularından kaynaklı bağlamsal faktörlerden oluş-

maktadır. Akıcılık, birçok araştırmacı tarafından hız, duraklama, kelime akışı ve süreklilik gibi alt boyutlar üzerinden ölçülür (Kormos, 2006; Tavakoli & Skehan, 2005).

Öğrenciler çoğu zaman dilbilgisel doğruluk üzerinde yoğunlaşırken, akıcılık boyutu ikinci planda kalmaktadır. Bu durum, özellikle Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi alanında da sıkça gözlemlenmektedir (Demirel, 2019). Cümlede yüklem sona gelmesi, eklerin anlamsal işlevi ve çok çeşitli kelime türetme yollarına sahip oluşu konuşma sırasında öğrencinin zihinsel planlama süresini uzatabilir. Bu nedenle, Türkçeyi öğrenen yabancı öğrenciler genellikle “düşünme süresi uzun ama üretim süresi kısa” bir konuşma modeli sergilerler (Tezel, 2021).

3/2/1 tekniği, bu bilişsel zorluğu azaltmak için ideal bir yöntem olarak karşımıza çıkar. Zaman baskısı öğrenciyi zihinsel plan yapmadan hızlı ve çok üretime yönlendirir. Boers (2014) ve Rakovska (2022), bu tür tekniklerin özellikle morfolojik olarak karmaşık dillerde daha etkili olduğunu belirtmektedir. Zaman baskısı altında yapılan tekrarlar, planlama yükünü azaltarak daha akıcı bir çıktıyı mümkün kılar (Boers, 2014, s. 9).

1. 2. 3/2/1 Akıcı Konuşma Tekniği ve Uygulama Basamakları

3-2-1 tekniği, Paul Nation’ın 1989 yılında geliştirdiği 4/3/2 akıcılık tekniğinin bir uyarlaması olarak geliştirilmiştir. Nation, Victoria Üniversitesinde öğrencilerle yaptığı çalışmaları, konuşma akıcılığını geliştirmek için “zamanlanmış tekrarlı konuşma” (timed repetitive speaking) tekniğini geliştirmiştir. Nation’ın temel yaklaşımı, “Her dil yeterlilik düzeyinde, öğrencilerin zaten bildikleri yapılarla akıcı olmaları gerektiği”dir (Nation, 2014).

Nation (1989) yaptığı çalışmada, öğrenciler bir konu hakkında hazırlık yaptıktan sonra aynı konuşmayı üç farklı partnere sırasıyla 4, 3 ve 2 dakika içinde anlatmışlardır. Araştırma bulguları şunları ortaya koymuştur:

- ⊙ Öğrencilerin her tekrarda konuşma hızının arttığı
- ⊙ Duraklama sürelerinin azaldığı
- ⊙ Daha karmaşık cümle yapıları kullandıkları
- ⊙ Örneğin, bir katılımcı ilk sunumda dakikada 86 kelime konuşurken, ikinci sunumda 100, üçüncü sunumda ise 127 kelimeye ulaşmıştır (%47’lik artış)

Bu çalışmanın ardından “zamanlanmış tekrarlı konuşma” tekniğini farklı öğrenci gruplarıyla uyarlanarak uygulanmıştır bu çalışmalardan biri de 3-2-1 tekniği, 4/3/2 tekniğinin daha kısa süreli bir uyarlaması olarak geliştirilen Barriga ve Briesmaster (2017), Şili’de yaptıkları çalışmadır. Yapılan bu çalışmada 3-2-1 azaltılmış süreyle teknik uygulandığında uygulamanın daha yönetilebilir, başlangıç seviyeleri için (A2, B1) daha ideal olduğu tespit edilmiştir. Son tekrarda bir dakika, öğrencileri konuşmanın özüne inmelerinde daha fazla baskı yarattığını ve uygulamanın 6 dakikalık toplam süre ile daha fazla öğrenciyle uygulanabileceğini göstermiştir.

Daha sonra 3-2-1 tekniğinin akıcı konuşmadaki etkinliği, yapılan pek çok çalışmada karşımıza çıkmaktadır.

Otomatikleşmenin (Proceduralization) geliştirdiğine dair somut bilgiler veren Boers (2014), öğrencilerin aynı konuşmayı tekrar ettikçe dil yapılarının bellekte pekiştiğini ve otomatikleştiğini deneysel olarak göstermiştir. Teorik bilginin bu teknikte tekrar yoluyla işlem-

sel bilgiye dönüştüğünü ifade etmiştir. De Jong ve Perfetti (2011), çalışmalarında, zaman kısıtlamasının öğrencileri daha hızlı düşünmeye ve konuşmaya zorladığını, bu süreçte dil üretiminin giderek otomatikleştiğini dile getirmiştir. Ayrıca Thai ve Boers (2016), yapılan çalışmada, aynı içeriği tekrar ederken öğrencilerin içerik planlama yükünün azaldığını, bu sayede dikkatlerini dilsel forma daha fazla verebileceklerini ortaya koymuşlardır.

Bu da her tekrarda farklı bir dinleyici kullanılması, öğrencinin yeni bilgi ekleme baskısından kurtulmasını sağlar. Öğrenci, mevcut mesajı nasıl daha etkili ve hızlı aktarabileceğine odaklanır (Nation, 1989).

Tekniğin uygulama basamakları şu şekildedir:

1. Konu Seçimi: Öğrencilerin dil düzeyine uygun, tanıdık ve ilgi çekici konular seçilmiştir.

- ⊙ A2 seviyesi: "Favori yemeğim", "Son hafta sonu ne yaptım?"
- ⊙ B1 seviyesi: "En sevdiğim film ve neden", "Hayalinizdeki tatil yeri"
- ⊙ B2 seviyesi: "Teknolojinin günlük hayatımıza etkileri"

2. Öğrenci Hazırlığı:

- ⊙ 3-5 dakika hazırlanma süresi verilir
- ⊙ Öğrencilerden konuyla ilgili düşüncelerini zihinlerinde planlamaları istenir.
- ⊙ Öğrencilerin konu hakkında not almalarına izin verilmez.

3. Sınıf Düzeni:

- ⊙ İki gruba ayrılan sınıf sıra halinde karşılıklı dizilir (A sırası- B sırası)
- ⊙ Her öğrencinin karşısında bir partner gelecek şekilde sıralama yapılır.
- ⊙ İstenirse 3'lü veya 4'lü gruplar halinde uygulamak mümkün.

Uygulama Aşaması

BASAMAK 1: İlk Konuşma (3 Dakika)

- ⊙ Öğretmen hangi grubun önce konuşacağını belirler
- ⊙ Kronometreyi başlatır ve başlama komutu verir
- ⊙ A grubundaki öğrenciler 3 dakika konuşur ve B grubundaki öğrenciler dinler
- ⊙ 3 dakika sonunda kronometre durdurulur ve öğrenci uyarılır.
- ⊙ Roller değişir, konuşma sırası B grubundaki öğrencilere geçer ve A grubu dinleyici olur.

BASAMAK 2: Partner Değişimi ve İkinci Konuşma (2 Dakika)

- ⊙ A grubundaki bir öğrenci sabit kalır, diğerleri bir sıra kayar
- ⊙ Öğrencilerden aynı konuşmayı 2 dakika içerisinde yapmaları istenir.
- ⊙ A grubundaki öğrenci yeni partnerlerine aynı konuyu 2 dakikada anlatır



- ⊙ B grubu da aynı şekilde konuşmalarını tamamlar
- ⊙ BASAMAK 3: İkinci Partner Değişimi ve Üçüncü Konuşma (1 Dakika)
- ⊙ Bu turda yine partnerler değişir.
- ⊙ Bu defa aynı konuşma 1 dakika içinde yapılır
- ⊙ A ve B grubundaki öğrenciler konuşmalarını sırayla tamamlar.

Uygulama tamamlandıktan sonra istenirse öğrencilere öz değerlendirme soruları yöneltilir. Ses kaydı alınıp detaylı analiz yapılabilir ve ilk 3 dakikalık konuşmayla son 1 dakikalık konuşma karşılaştırılabilir.

Uygulama yapılırken seçilebilecek bazı konu başlıkları örnek olarak listelenmiştir.

Konuşma konusu örnekleri:

- ⊙ Kendini tanıtmak
- ⊙ Ailenizi tanıtır ve anlatır
- ⊙ Okul hayatınızı sınıf arkadaşlarınızla paylaşın
- ⊙ Şehrinizdeki hava durumu
- ⊙ Ulaşımın gelişimi
- ⊙ Spor ve rekabet
- ⊙ Eğlence ve hobiler
- ⊙ Alışveriş deneyimlerinizden bahsedin
- ⊙ İş nasıl bulunur
- ⊙ Yolu sorun ve yol tarif edin
- ⊙ Günlük yiyecekler hakkında konuşun
- ⊙ Nasıl sağlıklı kalacağınızı araştırın
- ⊙ Hayatınızla ilgili hayalleriniz
- ⊙ Bir yere seyahat
- ⊙ Gelecek ile ilgili planınızı anlatın ve gelecek için plan yapın
- ⊙ En iyi arkadaşlarınızdan birini tanıtır
- ⊙ Seyahat ettiğiniz ve çok beğendiniz bir yer hakkında konuşun
- ⊙ Üniversitedeki ilk gününüz hakkında konuşun
- ⊙ Sizi mutlu eden, üzen, geren, korkutan bir şeyi anlatın
- ⊙ Hayatınızla ilgili hayallerinizden bahsedin
- ⊙ En sevdiğiniz/En az sevdiğiniz yemeği anlatın
- ⊙ Bir arkadaşlığın sona ermesi
- ⊙ Gelecek ile ilgili planınızı anlatın ve gelecek için plan yapın

- ⊙ En iyi arkadaşlarınızdan birini tanıtırın
- ⊙ Size gerçekten ilham veren biri veya herhangi bir şey var mı?
- ⊙ Gözlerinizden yaş gelene kadar sizi güldüren bir deneyim
- ⊙ İdeal öğretmeninizi anlatın
- ⊙ Tehlikeli bir deneyim
- ⊙ Seyrettiğiniz en unutulmaz film hakkında konuşun.
- ⊙ İlginizi çeken bir seyahat etme yönteminden bahsedin (bisiklet, tren, uçak, balon)
- ⊙ Bir aile geleneğinizi anlatın
- ⊙ Sevdiğiniz veya nefret ettiğiniz bir müzik tarzını veya moda trendini anlatın
- ⊙ Hayatınızın hangi döneminde çok özgür hissettiniz?
- ⊙ Bir kahramanlık öyküsü
- ⊙ Aldığınız önemli bir dersten bahsedin
- ⊙ Kutladığınız en son kutsal günden bahsedin
- ⊙ Sağlıklı bir yaşam tarzını nasıl sürdürdüğünüzü anlatın
- ⊙ Kendinizi bugün on yıl öncesine göre hangi açıdan farklı hissediyorsunuz?

Türkçe'nin yapısal özellikleri (sondan eklemeli yapısı, yüklem in son da olması, kelime türetme şekilleri) konuşmanın zihinsel hazırlık aşamasını öğrencilere karmaşık gelebilir. Bu nedenle yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde 3/2/1 uygulamaları yapılırken bazı uyarlamalar yapmak gerekebilir:

- ⊙ **Sürelerin düzenlenmesi:** Başlangıç düzeyinde 3/2/1 yerine 4/3/2 biçiminde başlanabilir; süre farkı öğrencinin planlama kapasitesine göre ayarlanabilir (Tezel, 2021).
- ⊙ **Konuların seçimi:** Alışveriş, yön tarifi, kültürel değerlendirmeler gibi Türkçe'nin günlük kullanımına uygun, bağlamı sınırlı ama anlatımı zengin konular seçilmelidir.
- ⊙ **Geribildirim:** Konuşma sonrası öğretmen, duraklama sayısı, ifade süresi ve hata türleri üzerinden geribildirim verir.
- ⊙ **Kaygı azaltma:** Zaman baskısı öğrenciler üzerinde stres yaratabilir; bu nedenle uygulama öncesinde modelleme yapılmalıdır (Yufrişal, 2018).

Bu sistematik yaklaşım hem öğrencinin hem de öğretmenin ilerlemeyi ölçmesini kolaylaştırır. Yapılan çalışmaların değerlendirilmesinde kullanılabilecek akıcı konuşma rubriği aşağıda tabloda yer almaktadır:



Ana Kriter	Alt Ölçüt	1 (Zayıf)	2 (Orta)	3 (İyi)	4 (Çok İyi)
1. Akıcı Konuşma	1. Zamanı kullanma – Konuşmayı verilen sürede tamamlayabilme				
	2. Kelime sayısı – Üç konuşmada kullandığı kelime sayısı				
	3. Duraksamalar – Üç konuşmanın 100 kelimesinde yapılan tutukluk sayısı				
	4. Dilbilgisi hataları – Üç konuşmada yapılan dilbilgisi yanlışları				
	5. Dilbilgisi yapılarını kullanma – Farklı cümle yapılarını kullanabilme				
2. Sesini Etkili Kullanma	1. Telaffuz / sesletim – Sesleri doğru ve anlaşılır söyleyebilme				
	2. Vurgu – Düşünceleri belirgin ifade edebilme				
	3. Tonlama – Duyguya uygun tonlama yapabilme				
	4. Durak – Konuşurken uygun yerlerde durabilme				
3. Konuyu Etkili Sunma	1. Tutarlılık – Konu dışına çıkmadan açıklama yapabilme				
	2. Özgünlük – Deyim, nükteler, deneyimlerle zenginleştirebilme				
	3. Söz varlığı – Konuya uygun sözcükler kullanabilme				

Tablo 1: Akıcı Konuşma Rubriği

3/2/1 etkinliği öğretmen için de değerlendirilebilir veriler sağlar.

Her öğrenci için aynı zamanda şu üç unsur gözlemlenebilir:

1. Konuşma Hızı (dakika başına kelime sayısı)
2. Duraklama Süresi (sessizlik uzunluğu)
3. Dilsel Doğruluk (gramer ve kelime seçimi)

Bu ölçütler, hem nesnel (sayısal analiz) hem öznel (gözlem formu) yollarla değerlendirilebilir. De Jong (2012), bu tür ölçütlerin öğrencinin gelişimini haftalık olarak izlemede son derece etkili olduğunu vurgulamıştır.

Etkinlik sonrası öğretmenin yapacağı kısa geribildirimler öğrencinin güçlü yanlarını ve gelişim alanlarını belirtecek şekilde olmalıdır. Ayrıca her seferinde farklı bir dinleyicinin oluşu konuşmada çekingen olan öğrencilerin motivasyonunu artırmada yardımcı olacaktır. Konuşma konusunda çekingen davranışta öğrencilere öğretmen kendi partnerini seçme fırsatı sunarak motivasyonunu artırmaya yardımcı olabilir. Santos & Ramírez-Ávila (2023), öğretmen geribildirimlerinin öğrencinin motivasyonunu %30 oranında artırdığını bulmuştur. Yöntem uygulandıktan sonra öğretmen öğrencilere öz değerlendirme soruları yönelterek süreci öğrenci gözünden de değerlendirebilir. Ayrıca ses kaydı alınarak öğrencinin ilk ve son konuşması karşılaştırılarak detaylı analiz yapmak da mümkün. Her uygulama döngüsünden sonra verilen geribildirim, hataların kalıplaşmasını önler ve öğrencinin kendini izleme becerisini güçlendirir (Santos & Ramírez-Ávila, 2022, s. 19).

2. Sonuç ve Öneriler

Yapılan bu çalışma bize 3-2-1 akıcı konuşma tekniğinin, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde uygulanabilir, etkili ve güçlü bir öğretim modeli olduğunu göstermektedir. De Jong & Perfetti (2011), Boers (2014), Molina & Briesmaster (2017) ve Tezel (2021) gibi yerli ve yabancı pek çok çalışma, bize yöntemin dil farketmezsizin akıcılığı artırdığını kanıtlamıştır.

Alanda yapılan çalışmalardaki bulguların ortak noktası ise zaman baskısı altında yapılan tekrarlı konuşmalar, öğrencinin dilsel üretimini hızlandırmakta, bilişsel planlama süresini kısaltmakta ve konuşma motivasyonunu artırmaktadır. Bu yönüyle teknik yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akıcı konuşmayı geliştirmek için uygulanabilecek bir teknik olarak değerlendirilmelidir.

Uygulama yaparken öğretmenler öğrencilerin seviyelerine göre düzenleme yapabilir. Öğrencilerin zaman baskısına alışmaları için hazırlık konuşmaları yapabilir. Örnek bir uygulama yapabilir. Bu örnek uygulamada öğrencilerin tekniğe alışmaları için kelime listeleri veya kavram haritaları verebilir. Tekniğin uygulama sırasında not alımı yasak olduğu için bu ön çalışma onları motive edebilir. Tekrar süreleri öğrencilerin seviyelerine göre 3/2/1 yerine 4/3/2 biçiminde esnetilebilir (Tezel, 2021).

Yunus Emre Enstitüsünde olduğu gibi çevrimiçi dil öğretimi yapan merkezlerde de bu yöntem rahatlıkla uygulanıp test edilebilir. Tekniğin etkililiğini artırmak ve etkilerinin kalıcılığını sağlamak adına uzun süreli uygulamalar yapıp öğrenci gelişimi takip edilebilir.

Dil öğretimi sadece bir becerinin kazanımı değildir aynı zamanda bir kültür aktarımıdır. Dolayısıyla tekniğin uygulamasında seçilen konular Türkçenin kültürel içeriğiyle ilişkilendirilebilir.

Sonuç olarak, 3/2/1 akıcı konuşma tekniği uygulanabilir etkili bir yöntemdir. Yöntem Türkçenin doğal ve akıcı konuşulmasında hem bilişsel hem de duyuşsal olarak etkili şekilde öğretilmesinde araç olarak değerlendirilebilir. Santos & Ramírez-Ávila (2023) araştırmasında, öğrencilerin %80'inin bu tekniği "öz güven artırıcı" bulduğunu; Rakovska (2022) ise öğrencilerin zaman baskısına alıştıktan sonra daha fazla risk aldıklarını bildirmiştir. Bu bulgular, Krashen'in (1982) "Duyuşsal Filtre Hipotezi" ile de uyum göstermektedir. Zaman baskısı ve tekrar, öğrencinin konuşmada zihinsel sürecini kuraldan çok anlama yönlendirerek kaygı düzeyini düşürür ve böylece akıcı konuşmayı öğrenme süreci daha verimli hale gelir.

“Akıcılık, yalnızca hızlı konuşmak değil, anlamı kesintisiz biçimde sürdürebilmektir.” (Rossiter et al., 2010, s. 149) Bu nedenle akıcı konuşmanın ve otomatikleşmenin merkezde olduğu bu yaklaşım, uygulama konusunda bize teknik imkân sağlamaktadır. Ayrıca Türkçenin dünya dilleri arasındaki öğretim kalitesini artıracak bu yaklaşımın yaygınlaştırılması iletişim odaklı öğrenme süreçlerine de yeni bir boyut kazandıracaktır.

KAYNAKÇA

- Boers, F. (2014). A reappraisal of the 4/3/2 activity. *ELT Journal*, 68(3), 289–299. <https://doi.org/10.1093/elt/ccu016>
- De Jong, N. H., & Perfetti, C. A. (2011). Fluency training in the ESL classroom: An experimental study of fluency development. *Language Learning*, 61(2), 533–568. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2010.00620.x>
- Fillmore, C. J. (1979). *On fluency*. In C. Fillmore, D. Kempler, & W. Wang (Eds.), *Individual differences in language ability and language behavior* (pp. 85–102). Academic Press.
- Karatay, H., & Kartallıoğlu, N. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisinin geliştirilmesi. *Türk Eğitim Dergisi*, 21(3), 112–125.
- Karatay, H., Güngör, H., & Özalan, N. (2017). Görev temelli öğretim uygulamalarının yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanımı. *Dil Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 34–47.
- Lennon, P. (2000). The lexical element in spoken second language fluency. In H. Riggenbach (Ed.), *Perspectives on fluency* (pp. 25–42). University of Michigan Press.
- Molina, S., & Briesmaster, M. (2017). Enhancing oral fluency through the 3/2/1 technique. *TESOL Journal*, 8(4), 839–857. <https://doi.org/10.1002/tesj.340>
- Nation, I. S. P. (1989). Improving speaking fluency. *System*, 17(3), 377–384. [https://doi.org/10.1016/0346-251X\(89\)90010-9](https://doi.org/10.1016/0346-251X(89)90010-9)
- Nation, I. S. P. (2014). *What do you need to know to learn a foreign language?* Compass Publishing.
- Rakovska, I. (2022). Effect of the 4/3/2 method on adult English learners' fluency development. *Applied Linguistics Studies Journal*, 15(2), 88–103.
- Rossiter, M. J., Derwing, T. M., Manimtim, L. G., & Thomson, R. I. (2010). Oral fluency: The neglected component in the communicative language classroom. *Canadian Modern Language Review*, 66(4), 583–606. <https://doi.org/10.3138/cmlr.66.4.583>

KAYNAKÇA

- Santos, M. (2020). *Spoken fluency through 4/3/2 and self-assessment* [Master's thesis, Universidad Técnica Particular de Loja]. UTPL Repository.
- Santos, M., & Ramírez-Ávila, J. (2022). Improving speaking fluency through the 4/3/2 technique and self-assessment. *English Language Teaching Journal*, 15(6), 92–101. <https://doi.org/10.5539/elt.v15n6p92>
- Santos, M., & Ramírez-Ávila, J. (2023). Students' perspectives on the 4/3/2 technique and self-assessment to improve English speaking fluency. *Asian EFL Journal*, 25(3), 42–60.
- Skehan, P. (2009). Modelling second language performance: Integrating complexity, accuracy, fluency, and lexis. *Applied Linguistics*, 30(4), 510–532. <https://doi.org/10.1093/applin/amp047>
- Sweller, J. (1994). Cognitive load theory, learning difficulty, and instructional design. *Learning and Instruction*, 4(4), 295–312.
- Tezel, K. V. (2021). Yabancılara Türkçe öğretiminde akıcılık ve 4/3/2 tekniği: Bir eylem araştırması. *Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Dergisi*, 9(2), 115–138.
- Tavakoli, P., & Skehan, P. (2005). Strategic planning, task structure, and performance testing. *Language Teaching Research*, 9(2), 239–273. <https://doi.org/10.1191/1362168805lr166oa>
- Yufriçal, H. (2018). The application of the 4/3/2 technique to enhance speaking fluency of EFL students in Indonesia. *Indonesian Journal of English Education*, 5(1), 45–58. <https://doi.org/10.15408/ijee.v5i1.91>



XVII.ULUSLARARASI
DÜNYA DİLİ
TÜRKÇE
SEMPOZYUMU

Hamide BİLGİN*

Eski Uygurca Fal Kitabı İrk Bitig’de Kadının İyi-Kötü Bağlamında Temsili

Özet

İrk Bitig, Eski Uygurca yazılmış tek fal kitabı olması bakımından Türk kültür tarihi, inanç sistemi ve sosyal yapısına dair zengin veriler sunmaktadır. 9. yüzyılda kaleme alınan eser, yalnızca bir kehanet kitabı değil, aynı zamanda dönemin toplumsal değerlerinin, ahlaki normlarının ve kültürel sembollerinin yansıtıldığı bir metindir. Kadın figürü ise fal örneklerinde önemli bir temsil alanı kazanır. Bu çalışmada, İrk Bitig’de yer alan kadın figürlerinin iyi-kötü bağlamında temsili incelenmektedir. Metindeki kadın figürleri farklı rollerde görünür: anne, sevgili, yaşlı kadın, prenses ya da cariyeye. 5. ırkta prensesin doğum yapması, kısırak ve deve gibi kutsal hayvanlarla ilişkilendirilerek kut aktarıcılığı üzerinden iyi bir işaret sayılmıştır. 13. ırkta “dindar yaşlı kadın” tevekkül ve sabır figürüyle olumlu temsil edilirken, şamanik şifacılık bağlamı da işlenmektedir. 22. ırkta aynasını göle düşüren kadın ise, hakikati kaybetme ve ruhsal huzursuzluk metaforlarıyla kötünün simgesi hâline gelir. 29. ve 42. ırklarda kadın, aile birliği ve bereket kültürünün taşıyıcısı olarak iyinin habercisi konumundadır. 35. ırkta kuğu ile özdeşleştirilen annelik rolü, kadını koruyucu ve kurtarıcı bir figür hâline getirirken; 38. ırkta cariyenin kraliçeye yükseltilmesi, kadının bilgelik ve erdemle ilişkilendirilmesiyle olumlu bir sembol yaratır. 57. ırkta sevgili figürü hem iyinin hem de kötünün kaynağı olarak ikili bir temsil sergiler. 58. ırkta ise anne figürü, öğüt veren ve düzeni sağlayan bilge bir rol üstlenir. Sonuç olarak İrk Bitig’de kadın figürü, çoğunlukla iyinin kaynağı olarak yer almakta; doğurganlık, bereket, aile birliği, kut ve kutsallıkla özdeşleşmektedir. Nadiren kötü ile ilişkilendirildiğinde ise bu, hakikat kaybı, yalnızlık ya da ayrılık gibi olumsuz durumlarla sınırlı kalmaktadır. Kadın figürünün böylesine çok boyutlu temsili, erken Türk toplumunda kadına atfedilen yüksek statünün, kutsallık ve iyi kavramlarıyla sıkı biçimde bağlantılı olduğunu göstermektedir.



**ANAHTAR
KELİMELE**

İrk Bitig, Eski Uygurca, Kadın temsili, İyi-kötü,
Toplumsal düzen.

* Yüksek Lisans Öğrencisi Hamide BİLGİN, Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Eski Türk Dilleri Ana Bilim Dalı, Hamidebilgin98@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0006-5929-2310>.

Abstract

The Irk Bitig, as the only surviving divination book written in Old Uyghur, provides rich data on Turkish cultural history, belief systems, and social structure. Penned in the 9th century, the work is not merely a book of prophecies but also a text that reflects the social values, moral norms, and cultural symbols of its time. The female figure gains significant representation in the divination examples. This study examines the representation of female figures in the Irk Bitig within the context of good and evil. The female figures in the text appear in various roles: mother, lover, old woman, princess, or concubine. In irk 5, the princess giving birth is associated with sacred animals like mares and camels and is considered a good omen through the transmission of *qut* (heavenly fortune/grace). In irk 13, the «pious old woman» is portrayed positively as a figure of reliance on God and patience, while the context of shamanic healing is also processed. In irk 22, the woman who drops her mirror into the lake becomes a symbol of evil through metaphors of losing truth and spiritual unrest. In irks 29 and 42, the woman is positioned as a herald of good, being the bearer of family unity and the culture of abundance. In irk 35, the maternal role, identified with the swan, turns the woman into a protective and salvific figure, while in irk 38, the elevation of a concubine to queen creates a positive symbol by associating the woman with wisdom and virtue. In irk 57, the lover figure exhibits a dual representation as both a source of good and evil. In irk 58, the mother figure assumes a wise role, offering advice and ensuring order. Consequently, in the Irk Bitig, the female figure is mostly present as a source of good; she is identified with fertility, abundance, family unity, *qut*, and sacredness. When rarely associated with evil, this is limited to negative situations such as loss of truth, loneliness, or separation. Such a multifaceted representation of the female figure indicates that the high status attributed to women in early Turkish society was closely linked to concepts of sacredness and good.



KEYWORDS

Irk Bitig, Old Uyghur, Representation of women, Good-evil, Social order.



Giriş

Türk kültür ve inanç tarihinin en özgün metinlerinden biri olan İrk Bitig, Eski Uygur dönemi ait bir fal kitabı olarak karşımıza çıkmaktadır. 9. yüzyılda runik harflerle kaleme alınan bu eser, yalnızca kehanetler içeren bir metin olmanın ötesinde, dönemin toplumsal yapısını, ahlaki değerlerini ve kültürel kodlarını yansıtan önemli bir belge niteliği taşımaktadır. Eser, sunduğu zengin sembolik dil aracılığıyla Türk toplumunun kadın algısına dair derinlikli ipuçları barındırmaktadır.

Kadın figürü, İrk Bitig’de ki fal örneklerinde merkezi bir role sahiptir ve metnin bütününde iyi-kötü kavramları etrafında şekillenen çok katmanlı bir temsil alanı bulmaktadır. Kadının anne, prenses, sevgili, bilge yaşlı kadın ve cariye gibi farklı rollerde karşımıza çıkması, toplumsal cinsiyet rollerine ve kadına atfedilen değerlere ilişkin önemli veriler sunmaktadır. Bu roller aracılığıyla kadın, bir yandan doğurganlık, bereket ve kut gibi olumlu sembollerle ilişkilendirilirken, diğer yandan nadiren de olsa üzüntü, kayıp ve yalnızlık gibi olumsuz durumların temsiliyeti üstlenmektedir.

Bu çalışma, İrk Bitig’de ki kadın figürlerinin iyi-kötü bağlamında nasıl temsil edildiğini incelemeyi amaçlamaktadır. Kadının metin içindeki konumu, toplumsal rolü ve sembolik anlamları üzerinden bir okuma yapılacak; erken dönem Türk toplumunda kadına yüklenen anlamlar ve bu anlamların kültürel süreklilikle ilişkisi tartışmaya açılacaktır. Bu bağlamda, kadın temsillerinin Türk kültüründeki yeri ve önemi üzerine yeni bir perspektif sunulması hedeflenmektedir.

Amaç ve Yöntem

Bu çalışmanın amacı, İrk Bitig’de kadın figürünün iyi-kötü bağlamında temsiliğini incelemektir. Kadının farklı fal örneklerinde üstlendiği roller, sembolik nesnelere ve olaylarla ilişkileri üzerinden değerlendirilecektir.

Araştırmada içerik çözümlemesi yöntemi kullanılmıştır. İrk Bitig’in özgün metinleri ve Türkçe çevirileri temel kaynak olarak alınmış, kadın figürünün geçtiği fal örneklerinde eylem, durum ve semboller analiz edilmiştir. Bu yöntemle kadın figürünün toplumsal, kutsal ve uğur (iyi-kötü) temsili ortaya konulmuştur.

1. İrk Bitig

Kaplan Yılı’nda, ikinci ayın on beşinci (günü), Taygüntan manastırında kalan genç dindar (mürit), burua guru (yani bilgelerin manevi üstadını) dinledikten sonra, sevgi dolu büyük kardeşimiz General Hakuk için (bu kitabı) yazdım (Tekin, 1993, s.27). Bu paragraf ırkların bitiminde yazan kişi tarafından verilmiş bir bilgidir. İrk Bitig, Taygüntan manastırında genç bir mürit tarafından, Pars yılının ikinci ayının on beşinci gününde (9. yy)” yazılmış bir fal kitabıdır (Seçkin, 2015, s.1434). Eser runik harfleri ve ny- mâni diyalekti ile yazılmıştır, 57 sayfa ve 65 fal (irk) dan oluşmaktadır. 1907’de Macar asıllı Aurel Stein tarafından Çin’in Gansu Eyaleti, Dunhuang kentindeki Bin Buda Mağaraları’nda keşfedilmiştir. Tek nüshası 13.6 X 8 cm boyutu ile Londra’da ki British Museum’un Doğu Yazılı Anıtları Bölümü’nde 8212 numarası ile kayıtlı bulunmaktadır (Uluç, Hüseyinli vd., 2013, s.7).

Metnin ilk çevirisini William Thomsen yapmıştır. İlk Türkçe çevirisini Hüseyin Namık Orkun "Pek Eski Türk Yazıtları" eserinin ikinci cildinde yayınlamıştır (Erdal, 1977, s.87). İrk Bitig'in, Maniheist bir çevrede yazıldığı düşünülüyorsa da eserde ne Maniheizm ile ne de başka bir dinle ilgili herhangi bir motif yoktur. Eser, dil bakımından zengindir ve yabancı kelimeler açısından çok temizdir. Türkçe madde başlarının oranı %98'dir. Küçük bir metin olmasına rağmen, 457 madde başı vardır ve bunların yalnızca 9 tanesi yabancı kökenlidir. Buna özel adlar da dahildir (Kaya, 2008, s.3). T. İkeda, W. Bang, Sir Gerard Clauson, Marcel Erdal, James Hamilton, Adam Molnar, T. Tekin (Seçkin, 2015, s.1434). Sergey Malov, Tetsuro İkeda, Elisa Şükürlü, Yusif Memedov ve Ebülfez Recebov gibi isimler çalışmıştır (Uluç, Hüseyinli vd., 2013, s.7).

2. Eski Uygurca Fal Kitabı *İrk Bitig'de* Kadın Terimleri ve Kadın Temsillerinin Yer Aldığı İrklar

5.İrk b(ä)g (ä)r yuntı(a)r b(a)rmiş. **ak bisi** kulunlamış. (a)ltun tuyuglug (a)dg(ı)rl(ı)k y(a)rag(a)y. t(ä)bäsıñ(ä)rü b(a)rmiş. ürün ing(ä)ni botulamış. (a)ltun budl(a)l(i)g bugral(ı)k y(a)rag(a)y. (ä)biñ(ä)rü k(ä)lmış. üçünç kunçuyı urıl(a)nmiş. b(ä)gl(i)k y(a)rag(a)y tir. m(ä)ñilig b(ä)g (ä)rm(i)ş. (a)ny(i)g (ä)dgü ol.

5.İrk Bir beyefendi atlarına bakmaya gitti ve **beyaz kırsağının** yeni doğum yaptığını gördü. (Düşündü): Altın toynaklı bir aygır aslan olması uygun olurdu. Develerine bakmaya gitti ve **beyaz dişi devesinin** yeni bir tay doğurduğunu gördü. (Düşündü): Altın burunlu bir deve aygırı olması uygun olurdu. **Evine gitti ve üçüncü prensesinin yeni bir erkek çocuk doğurduğunu gördü.** (Düşündü): Beyefendi olmaya uygun olurdu, diyor. Anlaşılan mutlu bir beyefendiydi. Şunu bilin: (Alamet) son derece iyidir (Tekin, 1993, s.9-10).

Türk mitolojisinde deve, Erlik'e bağlı olarak anılmış aynı zamanda tanrının hayvanı olarak statülenmiş ve devenin ölüyü dirilme gücü olduğuna inanılmıştır. Şeytani bir varlık olarak anılan deve, gökle ve yer altıyla ilişkili olduğu düşünülmüş ve bu inanış İslamiyet'ten sonrada devam etmiştir. Deve ve kırsak'ın bir arada bulunması erkek evlat doğumuna yorumlanmıştır. (Kolot, 2024, s.28). İslamiyet öncesinde ise alplik simgesi olarak kabul edilmiştir (Çoruhlu, 178-79). Kırsak Türklerde her zaman kutsal kabul edilen bir hayvandır. Ayısit, Eski Türk inanç sisteminde yaratıcı, bereket ve refah sağlayıcı dişi ruhlar topluluğudur. İnsan ve hayvan yavrularını koruduklarına, dağınık yaşam unsurlarını birleştirip "kut" denilen yaşam gücünü oluşturarak anne karnındaki cenine üflediklerine inanılır. Bu nedenle hamile kadınlar Ayısit'in koruması altındadır. Kültte kuğu kuşu kutsal sayılır; Ayısit 'ın beyaz kırsak biçiminde gökten indiği anlatılır. Çocuğu olmayan kadınlar ondan evlat diler, genç kızlar ise "tangara" adı verilen küçük putlar yaparak Ayısit'a bağlılık gösterir. Doğuma yakın kadınların evlerini temiz tutmaları ve neşeli olmaları, Ayısit'ın bereket getirmesi için önemli görülür. Yakut Türklerinde insan yavrularını, kadınları ve dişi hayvanları koruyan bir ruhtur. Ayısit anne karnındaki çocuklara 'kut' verir. Gebe kadınlar daima Ayısit himayesinde kalır. Genellikle ya beyaz kuğu ya da beyaz kırsak silüetindedir (Kolot, 2024, s.27).

Bu falda prensesin (kadının) kırsak ve deve ile birlikte doğum yapması, kadının doğa ve kutsallıkla olan ilişkisini ortaya koymaktadır. Kadının bu kutsal hayvanlar ve kutsal ruh (kırsak) ile aynı falda yer alması, onun toplumsal konumunun da kutsal bir nitelik taşıdığını göstermektedir. Kadına atfedilen bu kutsal misyon, onu yalnızca doğurgan bir varlık olmaktan çıkararak Ayısit'ın yeryüzündeki temsilcisi, "Kut"u yeni nesle aktaran bir kanal konumuna

taşımaktadır. Bu durum, kadına son derece saygın ve kutsal bir statü kazandırmıştır. Kadın, biyolojik doğurganlığının ötesinde, ilahi "Kut"u nesilden nesile aktaran ruhsal bir varlık olarak da tasavvur edilmiştir. Kadının kutsal inanışlar, kehanetler, işaretler, doğum ve "Kut" kavramlarıyla birlikte anılması, söz konusu falın uğurlu kabul edilmesini sağlamıştır. Bu bağlamda kadın, uğurun ve bereketin sembolü olarak değerlendirilebilir. Ayrıca falda geçen "beyfendi olmaya uygun olurdu" ifadesi, doğurganlığın kadından, "bey" olma vasfının ise erkekten beklenmesi nedeniyle, dönemin toplumsal yapısında cinsiyet rollerinin belirlenmesinde etkili olmuştur.

13.Irk t(ä)ñrilig **kurtga** yurt(t)a k(a)lmış. y(a)gl(ı)g k(a)mıç bulup(a)n y(a)lg(a)yu tirilmiş, ölümde ozmış lir. (a)nça bilinl(ä)r:

13.Irk Dindar bir yaşlı kadın, terk edilmiş bir kampta (yalnız) kalmıştı. Yağlı bir kepçeyi yalayarak hayatta kalmayı başarmış ve böylece ölümden kurtulmuş, diyor. Şöyle bilin: (Tekin, 1993, s.10-11).

Kadınlar için kullanılan **karı** " yaşlı, ihtiyar" kelimeleri Eski Türkçe dönemi metinlerinde cinsiyetsizdir. 13.yy. metinlerinden itibaren sadece yaşlı kadınlar için kullanılmıştır. Eski metinlerde kadın ve erkek için yaşlılık ifade etmede kullanılan ortak kelimeler olmakla birlikte, kadınlar için özel kelimelerde kullanılmış. **Êçi (açı-eçi-aça)** " yaşlı kadın" DLT, **emegen** "yaşlı kadın, kocakarı" CC, **ihtiyar kadın** "yaşlı kadın" LO, **karı** "yaşlı kadın" OKTS, **pire-zen** "yaşlı, ihtiyar, kocakarı" LO, **büyük hanım** " saygın yeri olan, sözü geçen yaşlı kadın" TÜS, **haminne** "yaşlı ve saygı duyulan kadın" TÜS, **kadinnine** " yaşı epey ilerlemiş kadın" TÜS, **nine** "yaşlı kadın" TÜS, **za'ife** "yaşlı kadın" NF, **acuze** "huysuz, yaşlı kadın" LO, **cadaloz** "çirkin yaşlı kadın" TÜS, **cadı** "yaşlı kadın, koca karı" LO, **kanbeli çıkmış** "kocakarı" LO, **ma'tühe** " bunamış, bunak bir kadın"KT (Güner, 2018, s.72-82).

Eski Türk-Moğol toplumlarında hastalığın manevi bir ceza, tedavinin ise manevi bir arınma ve fedakârlık süreci olduğunu anlatıyor. "**Yaşlı kadın**" ve "**yağlı kepçe**" örneği, bu geniş inanç ve tedavi sisteminin sadece küçük bir parçasıdır. Temel fikir, hastalıktan kurtulmak için günahlardan arınmak, iyilik yapmak ve hatta bir bedel ödemek gerektiğidir (Roux, 1994, s.66).

Fal sonuçsuz bırakılmış ancak dindar yaşlı kadının yağlı kepçe yalayarak hayatta kalması ve iyileşmesi motifine dayanarak fal sonucunu iyi olarak nitelendirilmiştir (Seçkin, 2015, 1448). Kamın temel işlevlerinden biri olan şifacılık, bitkisel ve hayvansal olmayan tedavi araçlarıyla yapılır ve bu araçların toplanması çoğunlukla kadınlar tarafından gerçekleştirilir. İlksel esrime araçları (otlar, mantar, bal, mayalı içkiler) da kadınlar tarafından temin edilir. Neolitik dönemde tarım ve evcilleştirme süreçlerinde kadınların rolü, kamın temel işlevleri ve statüsünü pekiştirir. Sonuç olarak, yaşlı kadınların deneyimi, toplumsal hafızası ve yaşamda kalma mücadelesi, ilk kamın kadın olmasını hem nesnel hem de kültürel olarak destekler (Denk, 2021).

Deli Dumrul hikayesinde de yaşlı kadın kendi ömrüne bağlılık motifiyle işlenmiştir ve bu falda Dindar Yaşlı kadın sabır, kanaatkârlık ve tevekkül figürü olarak olumlu biçimde resmedilir. Fal sonuçsuz bırakılmış ancak, dindar yaşlı kadının dini tevekkül vurgusu, bilgeliği, sabrı ve hayatta kalma azmi bu falı uğurlu bir fal olarak nitelendirmemizi sağlamaktadır.

22.Irk uzun tonlug köznüsin kölkä içg(ı)nmiş. y(a)r(ı)n y(a)ñrayur, kiçä k(ä)ñrännür tir. (a) nça bilinl(ä)r muñlug ol, (a)nyıg y(a)bl(a)k ol.

22.Irk Bir kadın aynasını göle düşürdü. Sabahları mırıldanıyor, akşamları kendi kendine mırıldanıyor. Şunu bilin: **Bu çok üzücü ve çok kötü** (Tekin, 1993, s.14-15).

Eski Uygurca metinlerde köznü olarak geçen ayna, yalnızca gerçeği yansıtan bir nesne değil, aynı zamanda kehanet, büyü ve dini ritüellerde kullanılan simgesel bir araçtır. Uygur Budist geleneğinde ayna, boşluk (śūnyatā) anlayışını ifade eder; “büyük ayna bilgeliği” veya “yuvarlak ayna bilgeliği” kavramları, kişinin bilinç deposu (ālāya-vijñāna) ile ilişkilendirilir. Bu bilinç, bireyin geçmişteki eylemlerini yansıtır ve sonraki varoluş biçimini belirler. Budist düşüncede zihin, temiz bir ayna olarak görülür; kirlenmediğinde hakikati saf biçimde yansıtır. Aynı zamanda Buddha’nın zihni de parlak aynaya benzetilerek bilgeliği ve saflığı sembolize eder. Ayrıca ayna, metinlerde bazen beden ve özellikle kadın bedeninin simgesi olarak yer alır; suya veya aynaya düşen gölgeler ise aldaniş ve yanılısama metaforu ile bağlantılıdır (Tokyürek, 2021, s.245). (Göl/Köl) “Göl” kelimesinde serinlik, kuytuluk gibi anlamları vardır. Gölge sözcüğü ile aynı kökten gelir. Tunguz ve Mançu inanışlarında Kolga adı verilen nehir, göl ve balıkların koruyucusu ruhu, Göl İyesi gölün koruyucu ruhu her gölün kendine ait bir göl İyesi var, Göl perisi ve Kemiskan Hanım (göl tanrıçası) göllerin koruyuculuğunu yapan ruhlardır (Karakurt, 2011, s.135). Öznesi kadın olan bu falda kenren- ‘homurdanmak, yanra- ‘mırıldanmak, söylenmek gibi ses özellikleri vardır (Erden, 2024, s.153).

Falda özne kadın ve onun aynayla ilişkisi, kadının aynasını göle düşürmesi, kendi kimliğini/benliğini yansıtan bir aracın kaybolmasıdır. Ayna Budist metinlerde insan vücudunu bazen de kadın bedenini temsil etmektedir. Ayna Uygur metinlerinde ruhun, beden ve zihnin sadece yansıması değil, hakikati açığa çıkaran ve bilinç deposunu gösteren bir araçtır. Kadının aynasını kaybetmesi, kendini bilme/gerçeği görme imkânının kaybolması olarak okunabilir. Kadının mırıldanması içsel huzursuzluk veya duygusal yükünü dışarı vurma olabilir. Aynı zamanda onun **doğa(göl) ve göl ruhlarıyla (göl İyesi, göl perisi)** kurduğu metaforik bağı da göstermektedir. Yani kadın, hem **gizemli güçlerin taşıyıcısı** hem de **tehlike/üzüntü kaynağı** olarak yorumlanabilir. Faldaki kehanet ve işaretlerle ve kadın temsili ile birlikte çok kötü bir fal çıkarımında bulunabiliriz.

29.Irk oyma (ä)r ogl(a)nın kisisin tutug urup(a)n oş iş oyg(a)lı b(a)r miş. oglın kisisin utuzm(a)duk, y(a)na tookuz on boş kony utmiş. oglı **yutuzı** kop ögir(ä)r tir. (a)nça bilinl(ä)r:(ä) dgü ol.

29.Irk Kesilen hayvanların içini boşaltmakla görevli bir adam, oğullarını ve **kadınlarını** kazığa bağlayarak, kesilen hayvanların iç organlarını ve testislerini boşaltmaya gitti. Oğullarını ve **kadınlarını** kaybetmekten çok uzak, doksan tane başıboş koyun kazandı. Oğulları ve **kadınları seviniyor**, diyor. Şunu bilin: **(Alamet) iyidir** (Tekin, 1993, s.16-17).

Kurbanlar arasında genelde gök unsuru (Gök Tanrıya sunulan) atfedilen koyun İslamiyet’ten sonrada huzur, bereket, bolluk ve barış işareti sayılmıştır (Kolot, 2024, s.30). Eski Türklerde ailenin yöneticisi babadır. Kadın birçok topluma kıyasla daha özgürdür ve ailenin temel unsuru sayılır. “Kadının” korunmasını amaçlayan leviratus sistemi gibi uygulamalar kadının aile içindeki sahiplenilme fikriyle özdeşleşir (Hunutlu, Yıldırım, 2023, s.2).

Falda "oğullarını ve kadınlarını kaybetmemesi" de kadının ve çocukların aile birliğini sağladığı yorumunda bulunabiliriz. Falın sonunda "kadınları seviniyor" uğur gerçekleştiğinde bunu görünür kılan figür kadın oluyor. Erkek figürler daha çok "eylem" (kesmek, bağlamak, gidip getirmek) ile; kadın figürler ise "teпки" (ağlamak, sevinmek) ile temsil ediliyor. Bu da uğurun/ uğursuzluğun duygusal düzeyde kadın üzerinden okunmasını sağlıyor. Kadın temsili faldaki iyiliğin habercisi olarak nitelendirilmiştir.

35.Irk (ä)r sükä b(a)rmiş. yolta (a)tı (a)rmiş. (ä)r kugu kuşka sokuşmiş. kugu kuş k(a)na-
tıña urup (a)nın k(a)lıyu b(a)rıp(a)n öginä k(a)ñıña t(ä)gürmiş. ögi k(a)ñı ögir(ä)r s(ä)binür tir.
(a)nça bilinl(ä) (ä)dgü ol.

35.Irk Bir adam (savaşta) orduya gitti. Eve dönerken **atı** yoruldu. (Sonra) adam bir **kuğuya** karşılaştı. **Kuğu onu kanatlarına aldı** ve onunla birlikte uçtu. (Böylece) onu **annesine** ve babasına getirdi. **Annesi** (ve) babası sevindi ve memnun oldu, diyor. **Şunu bilin: (Alamet) iyidir** (Tekin, 1993, s.18-19).

Kuğu eski metinlerde kibarlık, asalet ve saflığı temsil eder. Bu özelliklerinden dolayı da kadına benzetilir. Yeniseyiler kuğuyu ilk anneleri olarak kabul etmişler. Dünya mitolojisinde de kuğu- kız kavramı vardır (Çelikoğlu, 2022, s.65-66). Kuğu evrenin yaratılışı ve türeyiş mitlerinde sıkça yer alır. Kuğu dişi ruh zümresi Ayısıtlar'ın sembolüdür (Kolot, 2024, s.32).

Annelik kadına atfedilmiş toplumsal rollerden biridir. Türklere kadının toplumsal rolü erkeklerle eşit ve annelik yönü ile birlikte devlet insanı, kahramanlık gibi rolleri de vardır. Köktürk ve Eski Uygur döneminde kadının bireysel ve toplumsal özelliklerini, rollerini yansıtan pek çok kavram mevcuttur. Dolayısıyla bu kavramlar çeşitli yönleriyle karşımıza çıkmaktadır. Söz gelimi ög (anne), ana (anne), kız (kız), baltır (baldız), eçe (abla), eke (abla), keliñ (gelin) gibi adlar aile kurumuna ait kavramlardır. Kırkın (cariye), küñ (cariye), hatun (kraliçe), kunçuy (kraliçe) gibi adlar ise belli bir hiyerarşiyi / konumu gösteren kavramlardır (Atsız, 2021, s.90-91).

Toplumsal olarak annelik rolünün korumacılığı, yardımseverliği, kurtarıcılığı, sevinci gibi unsurları kuğu ile benzerlik göstermektedir. Yeniseyler de kuğuyu ilk anne olarak kabul etmişler. Kadın temsili olan kuğunun, zor durumda kalmış birini kurtarması, tanrı tarafından yardım eli uzatması ve annelik sevinci, aile bağı ile birlikte kadın temsili bu falda iyidir.

38.Irk k(a)mış ara k(a)lmış. t(ä)ñri unam(a)duk. (a)binçu k(a)tun bolzun tir. (a)nça bilinl(ä)r: (ä)dgü ol.

38.Irk (Bir cariye) sazlıkların arasında (yalnız) kaldı. Cennet bundan hoşnut olmadı. **'(Bu) cariye kraliçe olsun!' diye yazdı. Şunu bilin ki: (Bu uğursuzluk) iyidir.**

Türk töresinin yansımalarında kadın doğrudan, kutsal bir yaratım olarak ele alınır. Türk kadını özgürdür. Kamışlar (sazlıklar) arasında da yaşasa kadın, bilge ve erdemlidir. Çünkü kadın için koza görevi gören mekanlar ailenin, vatanın, ocağın temsilidir. "38'inci ırk'ta korunaklı bir yerde, yani kamışlar arasında yetişen kız da öyle bilgece yetiştirilmiş ve öylesine güzeldir ki ancak kağanlığı, beyliği hak edecek yetenek, alplik ve bilgeliğe sahip kişilere eş olduğu takdirde hak ettiği yerde olabilecektir." Kamış (sazlık) burada iki yönlü örtü görevi görmektedir. Kadının bedenini örtmek ve çıkardığı seslerle kimsenin duymasını engellemek. Kamış(sazlık) kağanlık öğretisinde görünmez olabilmek ve savaş stratejisi anlamındadır (Sebzecioğlu, Ekdi, Akcan, 2016, s.190-197).

Bu falda cariyeye eğitilmiş, bilge, erdem ve edep sahibi, alp tipi bir kadını temsil etmektedir. Türklerde aile, devletin en küçük birimidir ve aileyi kuran yapı taşı atasözleri (yuvayı dışı kuş yapar vb.) ile birlikte kadını işaret etmektedir. Burada Kağan eşi (kraliçe), olabilecek bir cariyeden söz edilmektedir. Burada kadın temsili ahlaki değerler ve erdem ile beraber işlendiği için bu fal iyidir.

42.İrk uzun tonlug **idişin (a)y(a)kın** kodup(a)n b(a)rmiş. y(a)na (ä)dgüti s(a)kınmış. idiş(i)mtä (a)y(a)k(i)mtä öñi k(a)nça b(a)rır m(ä)n tir. y(a)na k(ä)lmış. idişin (a)y(a)kın (ä)s(ä)n tүүk(ä)l bulmış. ögir(ä)r s(ä)binür tir. (a)nça bilinl(ä)r: (ä)dgü ol.

42.İrk Bir kadın, bardaklarını ve kaselerini geride bırakarak gitti. Sonra (durdurdu ve) iyice düşündü. 'Bardaklarımdan ve kaselerimden ayrı nereye gidiyorum?' dedi. Tekrar geri döndü (ve) bardaklarını ve kaselerini sağ salim buldu. Sevindi (ve) keyiflendi, diyor. **Şunu bilin: (Alamet) iyidir** (Tekin,1993, s.19-20).

İnsanın kötü yola sapmış ancak bu yoldan vazgeçmiş olması fallarda iyiliğin sembolüdür (Seçkin, 2015, s.1444).

Türkçenin söz varlığının en önemli ve canlı kaynaklarından biri olan ağızlar, bir dilin arkaik (eskimiş) öğelerini barındıran bir hazine görevi görür. Bu hazinenin en değerli parçalarından biri de mutfak kültürümüze ait "kap kakak" adlarıdır. Derleme Sözlüğü'nde kayıt altına alınan bu araç gereç isimleri, Türklerin binlerce yıllık maden işleme (demircilik, bakırcılık), taş ustalığı ve ahşap işlemeciliği gibi ana mesleklerinin ve yüksek yaşam kültürünün bir yansımasıdır. Mutfak eşyaları, sadece işlevsel nesnelere değil, aynı zamanda Türk kültüründeki bereket ve bolluk kavramlarının da somut birer sembolüdür. Kazanlar, tencere ve sahanlar, bir ailenin ve topluluğun rızkını, paylaşımını ve sofrasının bereketini temsil eder. Bu nedenle, kap kakak adları üzerine yapılan bir çalışma, Türklerin maddi kültürünü olduğu kadar manevi ve sembolik dünyasını da anlamamıza olanak sağlar. Türk kültüründe kap-kacak, tencere, kâse gibi mutfak eşyaları yalnızca gündelik kullanım aracı değil, evin düzeni, bereket ve misafirperverlikle doğrudan bağlantılıdır (Coşar ve Güneş, 2017, s.88-91).

Bu fal metnindeki kadın figürü, ev ve bereket kültürünün koruyucu temsili olarak karşımıza çıkar. Bardak ve kaseler, maddi nesnelere olmanın ötesinde, aile birliği ve rızkın sembolleri olarak yorumlanabilir. Kadının onlardan ayrılma endişesi ve sağ salim bulduğunda yaşadığı sevinç, bu nesnelere bir uğursuzluk değil, uğur ve talih kaynağı olarak kodlandığını gösterir. Kadının dönüşü ve aidiyeti, uğurun devamlılığının ve evin kutsiyetinin teyidi şeklinde yorumlanır. Bu nedenle fal da kadın sahip çıkma ve korumanın olumlu alameti olarak falda iyilik temsili ile yer almaktadır.

57.İrk k(a)n(i)gı ölm(i)ş, kãñãki tonmış. k(a)n(i)gı n(ä)lük ölg(ä)y ol? b(ä)glig ol. kãnãki n(ä)lük tonğ(a)y? Kün(ä)şkã olurur ol. (a)nça bilinl(ä)r: bu ırk b(a)şinta az (ä)mg(ä)ki b(a)r; kin y(a)na (ä)dgü bolur.

57.İrk En sevdiği (sevgilisi) öldü ve kovası dondu. Neden en sevdiği (sevgilisi) ölsün ki? Bir dilencinin statüsüne sahip. Neden kovası dunsun ki? Güneş ışığına yerleştirilmiş. Şunu bilin: Bu alamet başlangıcında biraz acı vardır; (ama) sonra tekrar iyileşir. (Tekin, 1993, s.24-25)

Amrak kelimesi sevgili, dost, yar anlamıyla kullanılmış ancak bazı Budist metinlerinde merhamet eden, şefkatli anlamlarında da kullanılmış (Clauson, 1972, s.135).

Divan şiirinde bütün ayrıntılarıyla anlatılan sevgili tipi fiziksel güzellik ve idealleştirmiş bir tiptir. Sevgiliye atfedilen güzelliğin daha çok kadına özgü özellikler olduğundan bahsedilir (Güner, 2018, s.655). Türk dünyasında ölmek fiili hem mecaz hem de gerçek anlamında, zengin bir söz varlığı ile birçok kelimeyle karşılanmıştır. Öl- fiili en çok kullanılan olmuştur (Aydın, 2023, s.226-231).

Eski Türk toplumlarında kadın yalnızca eş veya sevgili değil, aynı zamanda aile ve ekonominin temel direği olarak görülürdü; ev işleri, çocukların bakımı ve hayvanların yönetimindeki sorumluluğu onun sosyo-ekonomik statüsünü belirlerdi. Bu nedenle, erkeğin sevdiği kadının statüsü doğrudan erkeğin konumunu da etkilerdi; dilenci statüsüne düşmüş bir kadınla kurulan bağ, erkeği de aşağı çekerdi. Falda geçen "sevgilinin ölmesi" bu olumsuz bağdan kurtuluşu, "kovanın donması" ise kadının ev ekonomisindeki üretkenliğinin durmasını simgeler. Ancak falın sonunda verilen olumlu mesaj, bu kaybın kalıcı olmadığını; eski, verimsiz ilişkilerin sonlanmasıyla arınma ve yeniden doğuşa zemin hazırladığını, daha itibarlı ve bereketli bir birlikteliğin kurulabileceğini ima eder. Ayrıca Anne(ög) ve ölmek-yükselmek filleri ortak kök ö- fiilinden türemişlerdir. Bu falda kadın hem iyinin kaynağı hem de kötünün acının kaynağını temsil eder.

58.Irk oğlu öginta k(a)ñinta öbk(ä)läp(ä)n t(ä)z(i)p(ä)n b(a)rmiş. y(a)na s(a)kınmış, k(ä)lm(i)ş. ögüm ötin (a)l(a)yın, k(a)ñ(i)m s(a)bın tınl(a)yın tip k(ä)lmiş tir. (a)nça biliñl(ä)r: (ä)dgü ol.

58.Irk Bir oğul, annesine (ve) babasına kızıp evden kaçtı. (Daha sonra) düşündü ve geri döndü. Geri döndüğünde, "Annemin öğüdünü kabul edeceğim ve babamın sözlerini dinleyeceğim" dedi. Şöyle bilin: (Alamet) iyidir (Tekin, 1993, s.24-25).

Güçlü olmak için toplumda beraber yaşamak gerektiği, büyüklerin öğüdünü alıp, kötünden vazgeçip iyiye yönelmek toplumsal iyiliğin sembolüdür (Seçkin, 2015, s.1444). Türklerde anne babaya saygı ve sevgi kavramı evrensel değerler, din devamında töre ve milli ve geleneksel hale gelmiştir (Tuna, 2018, s.137). Eski ve Orta Türkçe eserlerde annelik, toplumsal hayatta anneye verilen yüksek değer bir yansıması olarak önemli bir yer tutar. Anneyi küçümseyen ifadelerle rastlanmaz; aksine anne kutsal varlıklarla özdeşleştirilir ve ona saygısızlık büyük hakaret sayılır. Hamilelik ve doğum gibi konular ise mahremiyet ve cinsellik çağrışımı nedeniyle metinlerde açıkça işlenmez, daha çok dolaylı anlatımlarla ifade edilir. Metinlerde annelik görevleri, sorumlulukları ve "ata-ana hakkı" sıkça vurgulanarak anneye verilen saygı ve değer kültürel, dini ve toplumsal bir gerçeklik olduğu gösterilir (Güner, 2018, s.53).

Faldaki kadın temsili, "anne" figürü üzerinden ortaya çıkıyor. Anne, yalnızca biyolojik bir kimlik değil, öğüt veren, yol gösteren ve içsel bilgelik kaynağıdır. Kadın ailenin ahlâki ve duygusal merkezini temsil ediyor. Eski Türk toplumunda kadının aile içindeki rehber, bilge ve denge rolünü vurguluyor. Böylece kadın/anne figürü, bu falda uğurun kaynağı, düzenin ve barışın koruyucusu konumundadır.

3. *İrk Bitig*'de Doğrudan veya Dolaylı Olarak Yer Alan Kadın Terimleri

Katun/ Katun / Qatun

Kraliçe, hükümdar eşi, imparatoriçe, en yüksek kadın statüsü (Tekin,1971), (İrk no.07).

Kunçuy/Kunçuy / Qunçuy / Prenses, soylu kadın, soylu kadın veya hükümdar kızı (Tekin, 1971), (İrk no.46).

Arıĝ katun

Temiz, saf kraliçe, Ahlaken temiz, saf kadın (Tekin, 1971).

Ög

Ana, anne, saygıdeğer kadın anne figürü, koruyucu ruh olarak geçer (Clauson, 1971), (İrk no.58).

Tengri teg katun

Tanrı gibi kraliçe, tanrısal nitelikli hükümdar eşi (Tekin, 1971).

Törügin

Törügin Hanım, asil kadın (törü = hukuk, düzen + gin = dişil ek), asil, düzenli aile kadını (Erdal, 2004).

Eçe / Eçi

Eçe (kadınlarda "abla", "büyük kadın" anlamında), yaşça büyük kadın, abla (Clauson, 1971).

Buyruq katun

Emir sahibi kadın, yönetimde yetkili, karar verici kadın (Clauson, 1972).

4. Sonuç

İrk Bitig'de kadın figürü, yalnızca biyolojik bir varlık olarak değil, toplumsal düzenin, bereketin ve ahlaki değerlerin koruyucusu olarak temsil edilmiştir. Fal örneklerinde kadın; doğum, ev ve mutfak kültürü ile ilişkili eylemleri, kutsal hayvanlar ve sembolik nesnelere aracılığıyla uğurun somutlaşmış temsili olarak işlev görmektedir. Kadının tepkileri, sevinçleri ve kaygıları, uğur veya uğursuzluk bağlamında yorumlandığında, onun toplumsal birlik ve düzenin teminatı olduğu anlaşılmaktadır.

Köktürk ve Uygur Türkçesi yazıtlarında ve metinlerinde aile ve akrabalık adlarının incelenmesi, kadına verilen değerlerin dilsel ve kültürel yansımalarını ortaya koymaktadır. Her ne kadar erkeklerle ilgili adlar sayı ve tür bakımından daha fazla olsada, kadınlara atfedilen adların önceliği, çok anlamlılığı ve işlevsel yoğunluğu, kadının aile ve toplum içindeki merkezi konumunu gösterir. Örneğin, "eçi, katun, kunçuy" gibi adlar hem eş hem de aile içi rehberlik anlamlarını taşır ve metinlerde sıkça tekrar edilir. Bu durum, kadının toplumsal ve kültürel önemini, dil aracılığıyla görünür kılmaktadır.

Sonuç olarak, İrk Bitig’de ki kadın temsili ve Köktürk-Uygur yazıtlarındaki aile/akraba adları, kadının hem uğurun kaynağı hem de toplumsal ve ahlaki düzenin taşıyıcısı olduğunu ortaya koymaktadır. Kadının fal metinlerinde ve dilsel kaynaklarda üstlendiği bu rol, Eski Türk toplumlarında kadına atfedilen kutsal, rehberlik ve koruyuculuk statüsünü doğrular niteliktedir. Kadın unvanları katun ve kuñçuy etrafında şekillenir; bunlar, Uygur toplumunda kadının hem soyluluk hem kutsallık sembolü olduğunu gösterir. Bunun yanında törügin, arığ katun ve buyruq katun gibi unvanlar da kadının hem ahlakî hem idari konumunu yansıtır.

Rásonyî’nin eski Türk kadını ile ilgili verdiği bilgiler dikkat çekicidir: “Her ne kadar bütün Altaylı kavimlerde ve bu meyanda Türklerde kadının içtimaî mevkii aşağı seviyede sayılmakta ve mülke sahip olmamakta ise de diğer yerleşik komşu kavimlere ve İslâm âleminde Araplara nazaran daha iyi ve saygılı durumda idi.” (Karadağ, 2020, s.259).

Kısaltmalar

CC	Codex Cumanicus
DLT	Divanü Lügat-it Türk
KT	Kamus-ı Türkî
LO	Lehçe-i Osmânî
NF	Nehcü’l-Ferâdis
OKTS	Orta Asya’da Bulunmuş Kur’an Tefsirinin Söz Varlığı
TÜS	Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlük

KAYNAKÇA

- Akman, H. (2025). Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 9 (1), 260-290
- Atsız, M. (2021). Köktürkçe’de ve Eski Uygurcada “kadın” ile ilgili kavramlar. Uluslararası Filoloji Bengü Yayınları, 90-91.
- Aydın, E. (2023). Eski Türk yazıtlarının “ölmek” anlamlı sözcük varlığı üzerine notlar. TDK Yayınları.
- Clauson, G. (1972). An etymological dictionary of pre-thirteenth-century Turkish. Clarendon Press.
- Çoruhlu, Yaşar. Türk mitolojisinin ana hatları. İstanbul: Kabalcı Yayıncılık, 2013.
- Coşar, M. A. & Güneş, B. (2017). Derleme Sözlüğü’nde kap kakac-eşya adları. Kitapevi Yayınları.
- Çelikoğlu, G. (2022). İrk Bitig’de hayvan isimlerinin sembolik değerleri. Bitig Türkoloji Araştırmaları Dergisi, 2, 51-76.
- Denk, E. (t.y.). İlksel şamanın kimliği: Yaşlı kadın. 6 Mayıs 2021 tarihinde <https://erdemdenk.com.tr/2021/05/06/ilksel-samanin-kimligi-yasli-kadin/> adresinden erişildi.

KAYNAKÇA

- Erdal, M. (1977). Irk Bitig üzerine yeni notlar. Türk Dili Araştırmaları Yıllığı- Belleten, 25, 87-119.
- Erden, Z. (2024). Eski Türkçe dönemi eserlerinde ses söz varlığı, yüksek lisans tezi. Erzurum Teknik Üniversitesi.
- Güner, N. (2018). Eski ve Orta Türkçede annelik kavramı etrafında gelişmiş söz varlığı. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 45(2), 39-59.
- Güner, N. (2018). Türkçenin kadınlarla ilgili söz varlığı [Doktora tezi]. Erciyes Üniversitesi.
- Hunutlu, Ü. & Yıldırım, M. (2023). Köktürk ve Eski Uygur yazılı ürünlerinde akrabalık adları. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi, 4/1, 1-26.
- Karadağ, F. N. (2020). László Rásonyi'nin Tarihte Türklük adlı kitabı üzerine bir inceleme. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 259-268.
- Karakurt, D. (2011). Türk söylence sözlüğü [E-kitap] s.135.
- Kaya, C. (2008). Irk Bitig'de falcılık. E. G. Naskali & E. Şahin (Ed.), Kültür tarihimizde gizli diller ve şifreler (ss. 359-368). İstanbul.
- Kolot, B. (2024). Irk Bitig'de hayvan sembolizmi. Kün: Edebiyat ve Kültür Araştırmaları Dergisi, 4/2, 16-37.
- Roux, J. P. (1994). Türklerin ve Moğolların eski dini (A. Kazancıgil, Çev.). İşaret Yayınları, ss.66-67
- Sebzecioğlu, T., EKDİ, S. & AKCAN, H. (2016). Irk Bitig'deki 38. ırk'ın çevirisine ilişkin bir öneri ve aktardığı "kağan eşi" öğretisi. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 9(45), 190-197.
- Seçkin, K. (2015). Irk Bitig: Toplumsal iyi ve toplumsal kötünün inşasında ideolojik bir fal kitabı. Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 4/4, 1433-1450.
- Tekin, T. (1993). Irk Bitig: The book of omens. Harrassowitz Verlag. Wiesbaden.
- Tuna, S. T. (2018). Türklerde milli değerlerden birisi: Ana-baba sevgisi. Uluslararası Folklor Akademi Dergisi, 1, 137-148.
- Tokyürek, H. (2021). Budizm aynasından yansıyanlar: Közüñü "ayna". Nobel Bilimsel Yayınları.
- Uluç, G., Hüseyinli, A., Mehdiyeva, D., Qır, Ö., İbrahimova, İ. & Serxanbeyova, C. (2013). Irk Bitig: Qedim Uyğur dilinde yazılmış fal kitabı. Türkcesi Varken Topluluğu Yayınları.

XVII.ULUSLARARASI
DÜNYA DİLİ
TÜRKÇE
SEMPOZYUMU

Hasan AKGÜL*

Manzum Tarihlerde Atasözü ve Deyimler: Söz Varlığı Bakımından Bir İnceleme

Özet

Atasözleri, toplumların ortak değerlerini, kültürel mirasını ve yaşam deneyimlerini kısa ve özlü bir biçimde ifade eden söz varlığı unsurlarıdır. Atasözleri kuşaktan kuşağa aktarılan, kültürel sürekliliğe katkı sağlayan, insanların hayatı anlama ve yorumlama biçimlerini yansıtır. Genellikle öğüt verici, ders çıkarıcı ve yol gösterici olan bu sözler, toplumun hayat tecrübelerinin sonraki kuşaklara aktarılmasında önemli bir araçtır. Ayrıca, dilin hem estetik hem de didaktik boyutunu aynı anda bünyesinde barındıran önemli söz varlığı unsurlarıdır. Deyimler ise, günlük yaşamda sıkça kullanılan, çoğu zaman mecaz anlam taşıyan, belli bir duyguyu, düşüncüyü veya durumu canlı ve etkili bir biçimde aktaran kalıplaşmış söz öbekleridir. Deyimler, bireyin soyut düşüncelerini somutlaştırarak anlatıma güç ve etkileyicilik, dile ise zenginlik kazandırır. Atasözlerinden farklı olarak kesin bir öğüt veya kural içermez; daha çok canlı bir betimleme ve yoğun bir anlam aktarma işlevi görür. Atasözleri ve deyimler birlikte incelendiğinde, dilin yalnızca bir iletişim aracı olmadığı, aynı zamanda kültürün taşıyıcısı ve toplumun zihin dünyasının yansımaları olduğu açıkça görülmektedir. Varlığını altı asır sürdürmüş köklü bir edebiyat geleneği olan Klasik Türk edebiyatı çerçevesinde pek çok eser kaleme alınmıştır. Oldukça geniş bir coğrafyada çeşitli kültürel etkilerle şekillenen Klasik Türk edebiyatı, farklı edebî türlerle de zenginleşip gelişmiştir. Bu bağlamda "Manzum Tarih" kapsamında değerlendirdiğimiz "gazavât-nâme, fetih-nâme, zafer-nâme, şeh-nâme" gibi türler de bu zenginliğin oluşmasında etkili olan türlerdendir. Bu türlerde eser veren müellifler de eserlerinde anlatımlarını güçlendirmek, zenginleştirmek amacıyla söz varlığı bakımından önemli dil unsuru olan atasözleri ve deyimlerden istifade etmişlerdir. Bu çalışmayla manzum tarih yazma geleneğinin başlangıcı olan 15. yüzyıldan 20. yüzyıla kadar kaleme alınmış manzum tarih eserlerinde yer alan atasözleri ve deyimler tespit edilmiştir.



**ANAHTAR
KELİMELER**

Manzum tarih, Deyim, Atasözü, Klasik Türk Edebiyatı.

* Öğr. Gör. Dr., Bartın Üniversitesi, hakgul@bartin.edu.tr



Proverbs and Idioms within Verse Histories: An Examination of Lexical Wealth

Abstract

Proverbs are elements of vocabulary that concisely express the common values, cultural heritage, and life experiences of societies. Transmitted from generation to generation, they contribute to cultural continuity and reflect the ways in which individuals comprehend and interpret life. Often didactic, advisory, and instructive in nature, proverbs serve as significant tools for conveying the collective experiences of a community to future generations. At the same time, they embody both the aesthetic and didactic dimensions of language. Idioms, on the other hand, are fixed expressions frequently used in daily life, often bearing figurative meanings and conveying emotions, thoughts, or situations in a vivid and effective manner. By concretizing abstract ideas, idioms enhance expressiveness and add richness to the language. Unlike proverbs, they do not contain definitive advice or rules; rather, they function as lively depictions and carriers of intense meaning. When examined together, proverbs and idioms reveal that language is not merely a means of communication but also a vessel of culture and a reflection of a society's mental world. Within the framework of Classical Turkish literature, which endured for six centuries as a deeply rooted literary tradition, numerous works were produced across a vast geography influenced by diverse cultures. This literary tradition further evolved and diversified through various genres. In this context, genres such as *gazavât-nâme*, *fetih-nâme*, *zafer-nâme*, and *şeh-nâme*, which we evaluate under the category of "verse histories" (*manzum tarih*), contributed significantly to this richness. Authors of these works often employed proverbs and idioms—key linguistic elements in terms of vocabulary—to strengthen and enrich their narratives. This study identifies the proverbs and idioms found in verse histories composed between the 15th century, when the tradition of writing such works began, and the 20th century.



KEYWORDS

Verse history, Idiom, Proverb, Classical Turkish Literature.



Giriş

Tarihi olayları veya şahsiyetleri vezinli ve kafiyeli bir biçimde kaleme alan eserlere “Manzum Tarih” denir. Nazmın olanaklarından yararlanarak; bir padişahın veya bir paşanın yaptığı gazalar, bir kalenin fethi, bir muharebede kazanılan zafer, bir hükümdarın saltanat dönemini baştan sona anlatan eserler ve bir devletin kuruluşundan başlayarak belli bir döneme kadarki olayları anlatan genel tarihler “Manzum Tarih” kapsamına girer. Bu bağlamda “gazavât-nâme, fetih-nâme, zafer-nâme, şeh-nâme” adlarında yazılan eserler, aynı zamanda birer manzum tarihtir. Manzum Tarihler, genellikle uzun konuları anlatmak için kullanılan mesnevi nazım biçimiyle kaleme alınmıştır. Ancak -az da olsa- kaside nazım şekliyle kaleme alınan manzum tarihler de bulunmaktadır (Ağgül, 2023, s.13). Manzum tarihler; dil, tarih, edebiyat ve kültür açısından çok önemli eserlerdir. Yazıldıkları dönemin dilinin, kültürünün ve tarihinin edebiyat vasıtasıyla günümüze aktarılmasını sağlayan eserlerdir. Bu bağlamda, Türk dili ve edebiyatı açısından önemli kaynaklar arasında sayılmaktadır. Bu kaynaklar incelendiğinde söz varlığı bakımından atasözleri ve deyimlerden de olabildiğince faydalandığı görülmektedir. Bu da edebiyatın millete ait birçok kültür unsurunu sonraki kuşaklara aktardığını göstermektedir.

Bir dilin söz varlığı, yalnızca o dilin temel sözcük dağarcığını değil; aynı zamanda deyimleri, kalıplaşmış sözleri, atasözlerini, terimleri ve çeşitli anlatım kalıplarını da içeren geniş bir bütünlüğü ifade eder. Bu unsurlar, dilin yalnızca iletişim aracı olma özelliğini değil, aynı zamanda kültürel belleği, düşünce biçimlerini ve toplumsal değerleri yansıtmaya işlevini de ortaya koyar. Dolayısıyla söz varlığı, dilin hem yapısal zenginliğini hem de kültürel derinliğini belirleyen temel unsurlardan biri olarak değerlendirilmektedir. Atasözleri ve deyimler, bir milletin kültürel mirasının en önemli göstergeleri arasında yer almakta ve toplumun düşünce dünyasını, hayatı algılama ve yorumlama biçimlerini yansıtmaktadır. Bu söz varlığı unsurları, günlük iletişimde mesajların muhataba daha etkili biçimde iletilmesini sağlayarak dilin işlevselliğini artırmakta, aynı zamanda toplumsal deneyim ve ortak değerlerin aktarımına aracılık etmektedir. Bununla birlikte, atasözleri ve deyimlerin işlevi yalnızca gündelik konuşma diliyle sınırlı kalmamış; edebî eserlerde de anlatımı güçlendiren, zenginleştiren ve derinlik kazandıran unsurlar olarak sıklıkla kullanılmıştır. Bu yönüyle atasözleri ve deyimler hem sözlü kültürün devamlılığını sağlayan hem de yazılı edebiyatın estetik boyutuna katkıda bulunan temel dil birimleri olarak değerlendirilmektedir.

Türkçe'nin atasözleri ve deyimler açısından sahip olduğu zenginlik, Klasik Türk şiirinde açık bir biçimde gözlemlenebilir. Klasik Türk şairleri, bu söz varlığı unsurlarının anlam derinliğinden, mecazî ve retorik işlevlerinden faydalanarak eserlerini hem anlatım hem de estetik açıdan zenginleştirmişlerdir. Her ne kadar Klasik Türk şiiri, geleneksel kalıplar ve belirlenmiş estetik sınırlarla şekillenmiş olsa da farklı üslup arayışlarını benimseyen şairler, eserlerinde atasözleri ve deyimlere de yer vermiştir. Atasözleri ve deyimlerin divanlar, mesneviler ve döneme ait diğer yazılı kaynaklar üzerinden incelenmesi hem sözlüklere geçmiş hem de henüz sözlüklere dahil edilmemiş örneklerin sistematik olarak tespit edilmesini sağlamıştır. Bu yönüyle Klasik Türk şiiri, söz varlığı araştırmaları için zengin ve güvenilir bir kaynak teşkil etmektedir.

Altı asır boyunca varlığını sürdürmüş köklü bir edebiyat geleneği olan Klasik Türk edebiyatı içerisinde pek çok eser ortaya konmuştur. Geniş bir coğrafyaya yayılmış ve farklı kültürel unsurlardan beslenmiş olan bu edebiyat, çeşitli edebî türlerin katkısıyla zaman içinde zenginleşip gelişmiştir. Bu bağlamda, “manzum tarih” geleneği içerisinde değerlendirilen “gazavât-nâme,

fetih-nâme, zafer-nâme, şeh-nâme” gibi türler, söz konusu çeşitliliğin oluşumunda önemli bir rol oynamıştır. Yukarıda da bahsettiğimiz gibi bu türlerde eser veren müellifler, anlatımlarını güçlendirmek ve zenginleştirmek amacıyla söz varlığının dikkate değer unsurları arasında yer alan atasözleri ve deyimlerden yararlanmışlardır. Çalışmamızda manzum tarih yazıcılığının başlangıcı olan 15. yüzyıldan 20. yüzyıla kadar kaleme alınmış manzum tarih eserlerinde kullanılan atasözleri ve deyimler tespit edilmiştir. Bu çalışmamızda, incelediğimiz 83 Türkçe manzum tarih eserinden 38 tanesinin söz varlığında atasözü ve deyimlerin önemli bir yer tuttuğu tespit edilmiştir. Burada vereceğimiz atasözü ve deyim örnekleri 38 manzum tarih eserinden alınmıştır. İmkân gereği burada az ve öz bir çerçeve çizilecektir.

Atasözleri

XX. asra kadar “sav, mesel, darb-ı mesel, durûb-ı emsâl, ta’bîr” gibi çeşitli isimlerle adlandırılan deyimler ve atasözleri, Türk edebiyatının ilk yazılı belgeleri Orhun Yazıtları’ndan beri milli kültürün temel taşıyıcısı olmuştur (Elçin, 2001, s.623).

Atasözleri, toplumların tarihsel süreç içerisinde edindiği deneyimlerin, gözlemlerin ve ortak değerlerin kalıplaşmış ifadelerle yansıtıldığı sözlü kültür ürünleridir. Bu özlü sözler; öğüt verme, bilgelik aktarma ve toplumsal normları pekiştirme işlevi görür. Genellikle anonimdir ve kuşaktan kuşağa aktarılmıştır. Atasözleri, halkın ortak yaşam deneyimlerinden doğmuş olup, ulusal düşünce biçimini, tutumlarını ve değer yargılarını yansıtır. Bu nedenle, çeşitli toplumsal anlaşmazlıklarda başvurulan güçlü birer referans noktası olarak kabul edilirler. Dilsel açıdan incelendiğinde atasözlerinin yapısı kalıplaşmış ifadelerdir; bu nedenle içerdikleri sözcüklerin yerleri ya da kendileri değiştirilemez. Örneğin, “Ak akçe kara gün içindir.” atasözünde “ak” yerine “beyaz” sözcüğünün kullanılması ya da “Al malın iyisini, çekme kaygısını” atasözünün sözdiziminde değişiklik yapılması anlamı ve etkileyciliği bozar.

Klasik Türk edebiyatında şairler, olabildiğince atasözleri ve deyimlerden istifade etmişlerdir. Mecazlarla yüklü olan Klasik Türk şiirine atasözleri ve deyimlerin uygun olması sıkça kullanılmalarını sağlamıştır. Klasik Türk edebiyatı ürünlerinden olan manzum tarih eserlerinde de şairler bu imkândan olabildiğince faydalanmışlardır. Manzum tarih eserleri; arkaik kelimeler, yazıldığı dönemin günlük yaşamında kullanılan kelimeler, savaşla, denizcilikle vs. ilgili çok sayıda kelimenin yanı sıra çok sayıda atasözü ve deyim de ihtiva etmektedir. Bu da manzum tarihlerin zengin söz varlığına sahip olduğunu göstermektedir. İncelediğimiz manzum tarih eserlerinden içinde atasözü tespit edebildiğimiz eser isimleri ve vereceğimiz örnek beyitlerde kullanacağımız kısaltmaları şöyledir:

Selatin-nâme (SLN), Gazavât-nâme-i Midilli(GM), Tevârîh-i Âl-i Osman (TAO), Gazavât-nâme-i Mihaloğlu Ali Beğ (GMA), Gonca-i Bağ-ı Murâd (GBM), Sa’âdet-nâme (SDN), Gazavât-nâme-i Sinan Paşa (GSP), Fetih-nâme-i İnebahtı ve Moton (FİM), Fetih-nâme-i Kal’a-i Cerbe (FKC), Nâme-i Fütûh-ı Yemen (NFY), Kutb-nâme (KN), Fetih-nâme-i Yemen (FY), Tarih-i Yakup Paşa (TYP), Câmî’ü’l-Meknûnât (CM), Cihâdü’l-Mücâhidîn (CHM), Manzume-i Feth-i Şirvan ve Demirkapı (MFŞ), Şecâat-nâme (ŞCN), Enisü’l-Guzât (EG), Menâkıb-ı Sultan Süleyman (MSS), Süleymaniyye (SNY), Süleyman-nâme (SMN), Şeh-nâme-i Nâdirî (ŞHN), Nusret-nâme-i Osman (NO), Şeh-nâme-i Sultan Murâd (ŞSM), Fetih-nâme-i Estergon (FE), Şehenşah-nâme-i Murâdî (ŞŞM), Gazâ-nâme-i Çehrîn (GNÇ), Şeh-nâme-i Eğri (ŞE), Şeh-nâme-i Mahremî (ŞNM), Silkü’l-Le’âl-i Âl-i Osmân (SLAO), Şâhâne-nâme (ŞAN), Zafer-nâme-i Sabit (ZN), Hayrâbad (HA), Manzume-i Sivastopol (MST), Nusret-nâme (NSN), Emâre-i Zafer (EZ), Şeh-nâme-i Tafsil-i Hâl-i Âl-i Osmân (ŞHAO), Feth-i Kal’a-i Nova (FKN), Fetih-nâme-i Murâdî (FM).¹

1 Söz konusu eserlerle ilgili geniş bilgi için bakınız: Akgül, H. (2023), Türk Edebiyatında Manzum Tarihler, Paradigma Akademi Yay.

Manzum tarihlerde yer alan atasözlerinde, vezin ve kafiye zaruretinden dolayı kelime-lerin yerini değiştirme, kelime ilave etme veya çıkarma gibi küçük değişiklikler yapılmıştır. Aşağıda tespit edebildiğimiz atasözleri ve içinde geçtikleri bazı örnek beyitler verilmiştir: ²

Aç ile eceli gelen söyleşir.

Acıyub biri birine ağlaşur / *Ac ile dirler ecelli söyleşür* (b.389, FY)

Bir kile pirince virdük la'l ü dür / *Aç ile lâbüd ecelli söyleşür* (b.1828, ŞCN)

Birine kuyu kazacaksan boyunca kaz./ El için kuyu kazan, evvela kendi düşer.

Demişdür bir mesel mahrem-i râz / *Kazarsan kuyuyu kaddün kadar kaz* (b.5483, TAO)

Kazarsan gayr için bilmezsin anı / *Düşesin kazduğuna nâgehâni* (b.5484, TAO)

Kuyı kazan gayra düşer kuyuya / Yüzi üzre kuyısında uyuya (s.110, TYP)

Çü gitmez imiş havfı Abâza'nun / *Düşer kuyuya kendüsi kazanun* (b.721, ŞŞM)

Düşmandan dost olmaz. / Eski düşman dost olmaz. / İt derisi post olmaz.

Adûyi dost olur sanmağ olmaz / Ilıcak sözine aldanmağ olmaz (b.4109, TAO)

Eski düşmân dost ola mı hemân / Husûsâ ced-ber-ced ola ibn-i yuvân (b.425, FE)

Selef sundığı bir güldür solmaz / *Ölince eski düşmen dost olmaz* (b. 1325, ŞSM)

Dimişler *eski düşmen dost olmaz / Nite kim seg derisi post olmaz* (b.2699, ŞNM)

Erkeklik on ise dokuzu hiledir./ Erkekliğin onda dokuzu kaçmaktır.

Küçüğe görme daim düşmen ile / *Demişler erlik on, tokuzı hîle* (b.4186, TAO)

Bu mesel dâim kavilde biledür / *Erlük on dirler tokuzı hiledür* (b.571, FY)

Şöyle dimişdür 'Alî şâh-ı kirâm / *Erlük on ona tokuz hîle temâm* (s.146, TYP)

Komadı bir işin bir yire ile / *Dimişler erlik on tokuzı hîle* (b.2048, CM)

Eğri otur, doğru söyle.

Hemân bana beş bin **ğuruş** ve bir at / *Sözün toğrusun söyleyüp eğri yat* (s.123, ŞE)

İdenler kalbe nush u pendi **böyle** / *Dimişler eğri otur toğru söyle* (b.1889, ŞNM)

Güneş balçıkla sıvanmaz.

Söyleme her ne kolay gelse dile / *Hîç sıvanır mı güneş balçık ile* (b.2002, ŞCN)

Götürürdi fezâyilden nikâbı / *Gil ile örtmek olmaz âfitâbı* (s.31, EG)

Sıvanmışdı güneş balçıkla irüp / Meh ü mihre husûfıla kesâfet (b. 2748, SNY)

Son pişmanlık fayda etmez.

Ki assı iylemez son peşimânlık/ İdenler işbu halka pâsubânlık (b.1344, SLN)

Ne assı ide son peşimân/ Olur ancak gamından merd-i hayrân (b. 3508, SNY)

Bu demdür hem size hem bize fırsat / *Yürün kim assı itmez son nedâmet* (b.2960, TAO)

² Parantez içerisinde kullandığımız "b." kısaltması beyit, diğer kısaltmalar da eser adlarının yukarıda yaptığımız kısaltmalarını ifade etmektedir. Beyitlerin hangi çalışmadan alındığı kaynakçada belirtilmiştir.

Biraz yalvardığından sonra ey sultân-ı mülk-ârâ/ Müfid olmaz bu eski meseldir son peşîmânî (b.5998, SLAO)

Var bu sözün size çoğ assısı / Son pişmânluğun yoğ assısı (s. 291, NFY)

Su uyur, düşman uyumaz.

Atalardan bir meseldür bunu yaz / Su uyur ammâ ki düşmen uyumaz (4368, ŞCN)

Korkulur hâsılı encâmından / Su uyur derler uyumaz düşman (s.298, HA)

Tatlı dil, yılanı deliğinden çıkarır.

Atalardan bu meseldür şöyle bil / Çıkarur inden yılanı tatlı dil (b.283, ŞCN)

İşidilmiş bu söz ehl-i yakinden / Çıkarur datlı dil ilanı inden (b.1135, MSS)

Yiğit ölür, adı kalır.

Bu cihândan kimse çün bulmaz murâd / Merd isen dünyâda ko bir yahşı ad (b.1074, CM)

Erlük ancak dünyede böyle olur / Bu meseldür er ölür adı kalır (b.1033, ŞCN)

Erün adı durur ancak kalanı / Kalanun gerçek olmuşdur yalanı (b.651, ŞNM)

Yukarıda verdiğimiz örnekler dışında tespit edebildiğimiz atasözleri ve buldukları eserler aşağıdaki gibidir:

Ağır basar yeğni kalkar, Ahunun ecelden gözü kararsa aslana meydan okur, Allah'ın hikmetinden sual olunmaz, Av, kendi ayağıyla avcıya gelir, Beş parmağın beşi bir olmaz, Karıncaya havuz okyanus görünür (EG); Atılan ok geri dönmez (ŞHAO); Ayaklar baş oldu, başlar ayak (ŞŞM); Baş yarılır börk içinde, kol kırılır yen içinde kalır, Damdan düşenin halinden damdan düşen anlar, Çocuk düşe kalka büyür, İyilik ettiğin kişiden sakın, Kendi düşen ağlamaz (ŞCN); Bir eve bir baca, bir kadına bir koca, Kaza görünüp gelmez (ŞE); Bir sürçen atın başı kesilmez, Çoban olmadan sürü olmaz, Koyun çobansız olmaz, Karınca, zevali gelince kanatlanır, Kimsenin ettiği yanına kalmaz (TAO); Boynuz kulağı geçer, Sonra gelen ön gelenden yeğ olur, Burun yüzden düşmez (ŞHN); Alışmış kudurmuştan beterdir, Bugün bana ise yarın sana, Mızrak çuvala sığmaz (CM); Bütün deliler kendini akıllı sanır, Çıkmadık candan ümit kesilmez, Ne ekersen onu biçersin, Öldürmeyen Allah öldürmez (NFY); Büyük başın derdi büyük olur, Karnı aç olana çorba yâr gelir, gözü aç olana dünya dar gelir, İki karpuz bir koltuğa sığmaz (ŞNM); Can gitmeyince canan gelmez, Değirmene giden, sırasını bekler, Düşmez, kalkmaz bir Allah, Hasmin karıncaysa da kendini merdane bil, Sakalı başa kurban oldu, başı cana (SLAO); Ere bir hüner yeter, Katrandan olmaz şeker, olsa da cinsine çeker (MSS); Erkek koyun kurban içindir (FKC); Erkek olan evde huzur ve rahatlık vardır (ŞE); Eşeği balçıkta iken tepele (MFŞ); Gün doğmadan neler doğar (ŞŞM); İki dinle, bir söyle (GM); Kaza geliyorum demez, Kişi ettiğini bulmadan ölmez, Misafir umduğunu değil bulduğunu yer, Misafir umduğunu yemez (FY); Keşiş her zaman kete yemez, Yılanın başı küçükken ezilir (GSP); Kibrin hasmı Allah'tır, Mazlumun ahı yerde kalmaz (EZ); Kişi ektiğini biçer, Sürüden ayrılanı kurt kapar (CHM); Kişi yaşattığını yaşamadan ölmez (NSN); Kişi ne ederse kendine eder (TYP); Ne şeytanı gör ne salavat getir (ZN); Yılanın kuyruğuna bassan, başıyla sokar, Danışan dağı aşmış danışmayan düz yolda şaşmış (FM); Kurt kuzu kaptığı yeri dokuz defa yoklar, Kesilen baş yerine konmaz, Ölenle ölünmez (ŞSM).



Deyimler

Deyimler; çekici bir kavramı, durumu ya çekici bir anlatımla ya da özel bir yapı içinde belirten ve çoğunun gerçek anlamından ayrı bir anlamı bulunan kalıplaşmış sözcük topluluğu ya da tümcelerdir (Aksoy, 1988, s.52). Deyimler, bir durumu ya da bir davranışı çeşitli benzetmeler ve aktarmalarla daha güçlü ve daha ilginç bir biçimde anlatmaya yararlar. Bir başka deyişle dildeki kelime kadrosunu ustaca kullanarak değişik yapılarda değişik anlatım yollarını ortaya çıkararak dilin yapı ve anlam zenginliğine katkıda bulunurlar (Şahin, 2004, s.2). Deyimler, bir dilin kültürel belleğini yansıtan, kalıplaşmış ve mecaz anlam içeren söz öbekleridir. Deyimler, gerçek anlamdan uzaklaşıp soyut ya da mecaz bir anlam kazanarak, anlatımı daha etkili ve canlı kılar. Türkçede deyimler, halkın yaşam tarzını, dünya görüşünü, tarihsel ve toplumsal deneyimlerini yansıtan önemli dil unsurlarıdır. Bu yönüyle deyimler, sadece birer dilsel yapı değil, aynı zamanda kültürel birer taşıyıcıdır. Sonuç olarak, deyimler dilin estetik boyutunu besleyen, anlatım gücünü artıran ve kültürel aktarımı sağlayan temel yapılardan biridir.

Yukarıda da belirtildiği gibi Klasik Türk edebiyatında şairler, olabildiğince atasözleri ve deyimlerden istifade etmişlerdir. Mecazlarla yüklü olan Klasik Türk şiirine atasözleri ve deyimlerin uygun olması sıkça kullanılmalarını sağlamıştır. Ancak, deyimler daha kısa olmaları nedeniyle şiirde atasözlerine göre daha fazla kullanılmıştır. Mecaz, kinaye gibi söz sanatlarına uygunluk göstermeleri de şairlerin deyimleri tercih etmelerinde önemli bir etken olduğunu göstermektedir. İncelediğimiz manzum tarih eserlerinden içinde deyim tespit edebildiğimiz deyim ve anlamları ile içinde geçtikleri bazı örnek beyitler verilmiştir:³

alay bağlamak: Düşman karşısında harekete geçmek üzere emir ve kumanda beklemek, savaş durumu almak.

Alaylar bağlanur iki tarâfdan / Görüp merrîh anı burc-ı şerefden (b. 629, SNY)

Alay bağladı 'asker sağ u sola / Çalındı tabl u 'âlem girdi yola (b.393, MSS)

Alaylar bağlayup cümle sipâhî / Direk oldı göge gerd-i sipâhî (s.114, ŞAN)

Temâmet Rûmilî'nün 'askeriyle / *Alaylar bağladuk* hep begler ile (b. 1793, ŞSM)

alnı açık, yüzü ak: Utanılacak gizli bir durumu yok; tertemiz dürüst bir insan.

Yüzi ağ alnı açuk rûz-ı mahşer / Hüsâm'ı kıl zünûbundan mutahhar (s.20, EG)

Nice yüzden idelüm ana yarak / Tâ ki bu işde *yüzümüz ola ak* (b.916, FM)

başı göge ermek: Yaraşık olmadığı bir şeyi elde ettiği için çok sevinip böbürlenmek.

Semâya irüp her birinün *seri* / İdüp her biri mihr ü mâh efseri (b. 1513, SMN)

Güneş gibi *eflâke irse serün* / Yine toprak altıdur yirün (s.105, ŞE)

Ol seni komaz eger **çıkısan** göge / Kurtuluş yok ger *başun göge dege* (b.670, FM)

bel bağlamak: Kendisine yardım olacağına inanıp bir kimseye ya da bir şeye güvenmek.

Pâdişâhindur re'âyâ *bağlamanuz zulme bel*/Başın isteyen kişi çeksün bular katlinden el (s.102, GBM)

Bu resme işde hâcetler diler il / Tevekkül üzere muhkem *bağlayup bil* (b.2769, CHM)

³ Parantez içerisinde kullandığımız "b." kısaltması beyit, diğer kısaltmalar da eser adlarının yukarıda yaptığımız kısaltmalarını ifade etmektedir. Beyitlerin hangi çalışmadan alındığı kaynakçada belirtilmiştir.

Ben yürürem bilgil anun üstine / *Bağlamışam bilüm* anun kasdına (b.664, FM)
Hıdmete Eflâk Beg'i *bil bağladı* / Sanki kırılın cigerin dağladı (b.378, ŞHAO)

çanına ot tıkmak: Sesini çıkaramayacak, kötülük edemeyecek bir duruma getirmek, susturmak.

Haç şındurdu Merkonı yıkdı / *Çañlaruñ* içlerine *od tıkdı* (b.3257, FİM)
'Adûnun kal'a-ı sabrı yıkıldı / Bütü sındı *çanına ot tıkıldı* (b.337, GSP)
O kâfir mülkini hep yakdı yıkdı / *Ot ile çanlarını* cümle *tıkdı* (b.376, MSS)
Tıkıldı kâfirün *ot çanlarına* / Sınup asnâmı deyr içinde yine (b. 403, SNY)

el bir etmek: Birlikte davranmak, dayanışmak.

Ki ayak basuban *el bir ideler* / Gulüvv-i 'âm için tedbir ideler (b.1760, SLN)
Bu dem tâli'le çeşm *el bir ideler* / Nuhûset rengini tağyîr ideler (s.48, EG)
İmdi ben bu emre tedbir eyledüm / Size uydum çünkim el bir eyledüm (b.722, FM)

göz açtırmamak: Başka bir iş yapmasına zaman ve olanak bırakmamak.

'Adûdan saklaya mülkini ol şâh / *Göz açdırmaya* duta düşmene râh (b.1218, SLN)
Üşer zenbûr-veş **küffara** 'asker / Düşüp üstine *göz açdırmadılar* (b.571, FKC)
Yidi gün küffâra *göz açdırmadı* / Ceng kıldı gice gündüz durmadı (b.1589, CM)
Yüriyevüz düşmene *göz açmaya* / Eyle kim akdan karayı seçmeye (b.1540, FM)

göz gözü görmemek: Dumandan, yoğun sisten, karanlıktan, yoğun tozdan vb. hiçbir şey görülmez olmak.

Bu rezmistân **içinde** kopdı bir toz / Ki ol vâdide *görmezdi gözi göz* (b.1085, GMA)
Göz gözi görmez idi zulmet idi / Şeb karanlığı kim mihnet idi (b. 1982, SNY)
Mîşeden gayrı bir yol yok arada / Karanlık *göz gözü görmez* orada (s. 230, MST)

kan dökmek: Ölümüne yol açmak, yaralanıp ölmek veya birini yaralayıp öldürmek.

Kan dökelim seyl olup deryâ taşa / Ok uralım ten değül girsün taşa (s.115, KN)
Zâhir etmiş her biri isyânını / *Dökmeğe birbirinin kanını* (s.215, SDN)

Mülhidân iklimine basdukça ol server kadem / Baş kesüp *kan dökmek* olurdu çü kârı dembe-dem (s.63, GBM)

kaşlarını çatmak: Kızgın, öfkeli ve sinirli olduğunu kaşlarını birbirine yaklaştırarak göstermeye çalışmak.

İşidüp tekfûr-ı Efrenc ol sözi / *Çatdı kaş* u eğdi baş dürdi yüzi (s.72, KN)
Düşmene *çatdı* gözünü *kaşını* / Kesdi temur bâveli bân başını (b.940, ŞHAO)

ocağı sönmek: Ailesi dağılmak, yok olmak

Söyündi ocağı İspanyânun / Muharrer toğdı necmi iktirânun (b.509, FKC)
Var ise hep *ocakları söyine* / Dilleri nâr-ı hasrete göyine (s.705, NFY)

ramak kalmak: Bir şeyin olmasına çok az kalmak.

Bütün tahsîn idüp parmak ısırıldı fart-ı cûdından / *Ramak kalmışdı* kim teslim ide dîhîm-i sultânı (b.992, SLAO)



Başlamışdı zâlimân mazlumı hep incitmege / Din ü dünyâ bir *ramak kalmışdı* elden gitmege (b.20, EZ)

taş üstünde taş bırakmamak/Yerle bir etmek/Hâk ile yeksan etmek (olmak): Yapıyı yıkıp yere indirmek.

Biri bu sonuma kaldı Kızılbaş / *İkinci komadum taş üzre bir taş* (b.2487, CM)

Bir pula satıldı dinürse eger ol günde baş / *Hâke yeksân oldı* gerçek *kalmadı taş üzre taş* (s.89, GBM)

Kühendür bu bünyâd-ı **hâtır-hırâş** / Harâb oldı *kalmadı taş üzre taş* (b.9, ZN)

yabana atmak: Önem vermemek, önemsiz görmek.

Yüzin çevürdi bunlardan zamâne / Alup elin bular *atdı yabana* (b.1531, SLN)

Göğüs germiş iken ehl-i cihana / Anı dest-i kader *atdı yabana* (b.832, MSS)

Yukarıda verdiğimiz örnekler dışında tespit edebildiğimiz deyimler ve buldukları eserler şöyledir: aç kurt gibi, arı gibi üşüşmek, ayağa düşmek, başına kakmak, bilmişlik etmek/ taslamak, iğne atsan yere düşmez, parmağı ağzında kalmak (FKC); adı çıkmak, başını alıp gitmek, bir sözünü (dediğini) iki etmemek, el çekmek, iş etmek, kılıçtan geçirmek, yüz çevirmek, aklını dermek, ayak basmak (SLN); ağız birliği etmek, aş yermek, yüz karası (ŞCN); ağız var dili yok, çocuk oyuncuğu, yüzüne vurmak (EG); ağızdan laf almak, geberip gitmek, kılı kırk yarmak, nifak tohumu ekmek/saçmak (HA); ağızını bıçak açmamak (ŞNM); ahde vefa etmek, geceyi gündüze katmak, iş başa düşmek, külünü göğe savurmak, oda yakmak (TAO); akla kararı seçmek, aş yermek, dünya başına zindan olmak, fitne koparmak, kol kanat olmak, yüz çevirmek, yüz sürmek (FM); akla sığmamak, başına (...) gelmek, canını/başını almak, kanlı yaş dökmek, kulak vermek/kulak tutmak (SDN); aman vermemek, bağına taş basmak (SNY); arı gibi (üşüşmek), at aylandırmak, toz koparmak, yüzü yere düşmek, ayak basmak (GMA); ayağına bağ olmak, belasını bulmak, canını feda etmek, işini bitirmek (MST); bağı kan olmak, yele vermek, yüz sürmek, yüzü düşmek (SMN); baş kaldırmak, dünyayı başına dar etmek, gökte ararken yerde bulmak (FY); baş vermek, bir pula satmak, el çekmek, iğne atsan yere düşmez, muradına ermek, aklını dermek (GBM); başına bir hal gelmek, can atmak, dili dönmek, gözünü karartmak, hâline köpekler güler, yana yakıla (GNÇ); başına kül saçmak, yalan yere yemin etmek (ŞE); başını taşa vurmak, gökte ararken yerde bulmak, kulağını burmak/bükmek, parmağını ısırarak (CM); belini bükmek, düşe kalka, kıcına bakarak/baka baka, ödü sınımak/sıdımak (TYP); baş eğmek, bıyık burmak, dil dökmek, yüz dürmek, (KN); bir içim su (CHM); burnundan getirmek, candan sevmek, dünyayı zindan etmek, gözünün üstünde kaşın var dememek, yüzü sirke satmak (GM); can cana baş başa, elinden geleni ardına koymamak, kulak çekmek, şaşır kalmak (FE); can vermek, pişmiş aşı su katmak (NFY); baş eğmek, ciğerini dağlamak (ŞHAO); el uzatmak, bağına taş basmak, yüz tutmak (ŞAN); gayrete gelmek, tükürdüğünü yalamak (FİM); göğüs germek, kulak vermek/kulak tutmak (MSS); göz dikmek (MFŞ); gözü gönlü açılmak, mum olmak (ŞŞM); içinin (yüreğinin) yağı erimek (GSP); parmağını ısırarak (SLAO); yüz karası (ZN); canına kıymak, el bir etmek, oda yakmak, taş üstünde taş bırakmamak (FKN); gözüne dizine dursun, havadan nem kapmak, bire bin katmak (ŞSM).

2. Sonuç

Manzum tarih eserleri; dil, tarih, edebiyat ve kültür açısından çok önemli eserlerdir. Türk dili, tarihi, edebiyatı ve kültürüne önemli katkılar sunan manzum tarihlerin büyük çoğunluğu sade ve akıcı bir Türkçe ile kaleme alınmıştır. Bu eserlerin çoğu da zengin söz varlığına sahip eserlerdir. Zira arkaik kelimeler, kullanıldığı dönemin günlük yaşamında kullanılan kelimeler, savaşla, denizcilikle vs. ilgili çok sayıda kelime ihtiva etmektedir. Manzum tarihlerde kullanılan atasözleri ve deyimler, sosyal yaşama ait bazı bilgilerin mevcudiyetini de manzum tarihlerin Türk kültürüne katkısı olarak değerlendirebiliriz. Çünkü, yazıldıkları dönemin dilinin, kültürünün ve tarihinin edebiyat vasıtasıyla günümüze aktarılmasını sağlayan eserlerdir. Şairler, bu tür eserlerde kullandıkları atasözü ve deyimlerle hem anlatmak istediklerini daha güçlü bir şekilde ifade etmişler hem de dönemin kültürü ve düşünce dünyasını günümüze aktarmışlardır. Manzum tarihlerde kullanılan atasözlerinin büyük çoğunluğu günümüzde kullanılan atasözleriyle benzerlik göstermektedir. Sadece dönemin dili gereği ve bazen de vezin gereği bir kısım atasözlerinde farklı sözcüklerin kullanıldığı görülmektedir. Kullanılan deyimlerin ise nispeten günümüzdeki kullanımlarıyla daha çok benzerlik gösterdiği görülmektedir. Bu bağlamda, Türk dili ve edebiyatı açısından önemli kaynaklar arasında sayabileceğimiz manzum tarih eserleri, yazıldığı dönemin Türkçesinin zengin söz varlığını, atasözleri ve deyimler aracılığıyla da Türkçenin ifade ve anlatım gücünü günümüze taşıyarak önemli bir vazifeyi yerine getirdiği görülmektedir.

KAYNAKÇA

- Akgül, H. (2023). *Türk edebiyatında manzum tarihler*, Paradigma Akademi.
- Akgül, H. (2023). *Türk edebiyatında manzum tarihler ve Murâdî'nin fetih-nâmesi*, [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Akın, L. (2018). *Seyyid Lokman'ın şehname-i tafsil-i hal-i al-i Osmân'ı (İnceleme-Metin-Sözlük-Dizin-Tıpkıbasım)*. Akademi Titez Yayınları.
- Akkaya, M. (2020). *Şemsî Paşa Şeh-nâme-i Sultân Murâd*. Nobel Bilimsel Eserler Yayınları.
- Akkuş, M. (1991). *Eyyûbî, menâkıb-ı Sultân Süleyman (Risâle-i Padişâh-nâme)*. Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Aköz, A., ve Demireğen, A. K. (2021). *Muhyî'nin Selimnâmesi*. Palet Yayınları.
- Aköz, A., ve Yavuz, O. (2019). *Târîh-i Feth-i Mısır: Şîrî'nin Şâhâne-nâmesi*. Palet Yayınları.
- Aksoy, Ö. A. (1988). *Atasözleri ve deyimler sözlüğü* (Cilt 1-2). İnkılâp Kitabevi.
- Albayrak, N. (2009). *Türkiye Türkçesinde atasözleri*. Kapı Yayınları.
- Alikılıç, D. (1993). *Ganî-zâde Mehmed Nâdirî'nin Şeh-nâme-i Nâdirî'si* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Alper, K. (2012). *Erzurumlu Mülhimî ve Şehen-şeh-nâme-i Murâdî Mesnevisi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Uludağ Üniversitesi.
- Arslan, M. (1996). *Yeniçeriliğin kaldırılmasına dair edebî bir metin: Aynî'nin Nusretnâmesi*. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 3(0), 13-56.
- Arslantürk, H. A., & Kaçar, M. (2012). *Merâhî'nin Fetih-nâme-i Sigetvar'ı: Kanunî'nin son seferinin şiirsel anlatımı*. Okur Kitaplığı.

KAYNAKÇA

- Ay, Ü. (2015). *Fetih-nâme-i Kal'a-i Cerbe*. Kocav Yayınları.
- Aydemir, M. (2006). *Enisü'l-Guzzât (Metin-Dizin)* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- Aynur, H. (1993). *Mahremî ve Şeh-nâmesi I. Kısım: Yavuz Sultân Selim Dönemi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Babür, Y. (2016). *Nihâlî, Fethiyye-i Yemen mesnevisi (Giriş-İnceleme-Transkripsiyonlu Metin-Dil İçi Çeviri ve Tıpkıbasım)* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Erzincan Üniversitesi.
- Bayraktar, S. (2019). *Ömer Derya Bey'in Estergon Fetihnamesi (Metin-İnceleme)* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Birinci, N. (1988). *Kırım Zafer-nâmesi -Hayrâbât-*. Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.
- Çabuk, V. (1986). *Tâlîkî-zâde Mehmed Subhî Efendi'nin Eğri Seferi Şeh-nâmesi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Çelik, H. (2011). *Sa'âdet-nâme (İnceleme-Metin)* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Dumlupınar Üniversitesi.
- Çolak, A. (2015). Bahârî, *Fetih-nâme-i Üngürüs* adlı eseri ve bu eserden hareketle Macaristan fethinin edebî-tarihî üslupla anlatılışı. *Turkish Studies*, 10(4), 373-408.
- Dereli, Ö. (2017). *Sinoplu Safâî'nin Fetih-nâme-i İnebahtı ve Moton Adlı Eseri (Transkripsiyonlu Metin)* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Dündar, H. (2006). *Rahîmî-zâde İbrahim (Harîmî) Çavuş'un Gence Fetih-nâmesi Adlı Eserinin Transkripsiyonu ve Kritikasyonu* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Düzenli, M. B., ve Akgül, A. (2018). *Senâî'nin Manzum Süleymaniyye'si*. Çizgi Kitabevi Yayınları.
- Egüz, E. (2020). *Nakkaş Nigârî'nin Kaptan-ı Derya Sinan Paşa Gazavatnamesi*. Palet Yayınları.
- Elçin, Ş. (2001). *Türk halk edebiyatına giriş*. Akçağ Yayınları.
- Er, Ş. (2013). *Se'âdet-nâme: Kütahyalı Firâkî Abdurrahmân Çelebî*. Kutup Yıldızı Yayınları.
- Eravcı, H. M. (2009). *Âsafî Dal Mehmed Çelebi ve Şecâ'atnâme*. MVT Yayıncılık.
- Erdoğan, Ç. (2019). *Mevlânâ İsa ve Câmî'ü'l-Meknûnât Adlı Eseri (Transkripsiyon ve Değerlendirme)* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Erdoğan, M. (2009). Yeniçeriliğin kaldırılışına dair tarihî ve edebî bir eser: *Emâre-i Zafer*. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (25), 71-107.
- Eroğlu, S. (2007). *Âsafî'nin Şecâatnâme'si* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Uludağ Üniversitesi.
- İnan, G. (2021). *Silkü'l-Le'âl-i Âl-i Osmân: Manzum Osmanlı Tarihi* (Cilt I-II, 1299-1481). Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı Yayınları.

KAYNAKÇA

- İsen, M. ve Aksoyak, İ. H. (2003). *Vuslatî Ali Bey Gaza-name-i Çehrîn*. AKM Yayınları.
- Karaağaç, G., ve Eskikurt, A. (2010). *Kitâb-ı Gencîne-i Feth-i Gence: Osmanlı-İran Savaşları ve Gence'nin Fethi (1583-1590)*. Çamlıca Yayınları.
- Karacan, T. (2021). *Sabit Zafername*. Cumhuriyet Üniversitesi Yayınları.
- Karanfil, M., (1998). Hârimî'nin Zafer-nâme ve Gonca'sına göre Özdemiroğlu Osman Paşa [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Kaya, G. (2006). *Resimli Bir Osmanlı Tarihi: Asafî Paşa'nın Şecaatnamesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Uludağ Üniversitesi.
- Kut, G., ve Bayraktar, N. (2003). *Şeh-nâme-i Sultân Murâd*. Harvard Üniversitesi Yayınları.
- Külekçi, N. (1985). *Ganî-zâde Mehmed Nâdirî: hayatı, edebi kişiliği, eserleri, divanı ve şeh-nâme'sinin tenkidli metni* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Levend, A. S. (2000). *Gazavât-nâmeler ve Mihaloğlu Ali Bey'in Gazavât-nâmesi*. Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Olgun, İ., ve Parmaksızoğlu, İ. (2011). *Kutb-nâme*. Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Özcan, A. (2012). *Şecâ'at-nâme: Özdemiroğlu Osman Paşa'nın şark seferleri (1578-1585)*. Çamlıca Yayınları.
- Özkan, Ö. (2007). *Derviş Gubârî, Gazavât-nâme-i Midilli (Midilli Kissası)*. Alp Yayınevi.
- Öztürk, N. (1991). *Hadîdî, Tevârih-i Âl-i Osmân (1299-1523)*. Marmara Üniversitesi Yayınları.
- Öztürk, N. (2001). *Selâtin-nâme (1299-1490)*. Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Parlakpınar, M. (2024). Bilinmeyen eski bir türk atasözleri derlemesi. RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi, (Ö14), 280-316. DOI: 10.29000/rumeli-de.1454381.
- Sarı, M. (1994). *Gelibolulu Za'îfî Muhammed, Gazavat-ı Sultân Murad Han* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Şahin, K. Ş. (2017). *Adlî, Manzûme-i Feth-i Şirvan ve Demirkapı*. Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.
- Tokay, A. T. (2008). *Levhî'nin Gazavât-nâme-i Sultân Süleyman'ı (Giriş, Gramer İncelemesi, Metin, Sözlük, Notlar, Tıpkıbasım)* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Fatih Üniversitesi.
- Usta, V. (2000). *Ahmed Rızâ, Manzûme-i Sivastopol*. Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Ünver, İ. (1979). *Ahmed-i Rıdvân'ın İskender-nâme'sindeki Osmanlı Tarihi (Nusret-nâme-i Osman) Bölümü*. Türkoloji Dergisi, VIII(2), 345-402.
- Yavuz, H. (2003). *Yemen'de Osmanlı İdaresi ve Rumûzî Târîhi (Cilt I-II)*. Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Yener, Ö. (1965). *IV. yüzyıl tarihçilerinden Murâdî'nin Feth-i Kal'a-i Nova eseri üzerinde dil tetkikleri* (Yayımlanmamış lisans tezi). İstanbul Üniversitesi.
- Yıldırım, M. A. (2014). *Yakup Paşa Gazavât-namesi: Latin harflerine çevrilmesi ve değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Dumlupınar Üniversitesi.
- Yılmaz, K. H. (2017). *Türk Edebiyatında Süleymân-nâmeler ve Hâkî Efendi'nin Süleymân-name'si* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi

XVII.ULUSLARARASI
DÜNYA DİLİ
TÜRKÇE
SEMPOZYUMU

Hasene AYDIN*

Açıklama İlişkisiyle Bağlanan Cümleler Üzerine Bir İnceleme

Özet

Cümle, dil bilgisi çalışmalarında her ne kadar yargı bildiren bir dil birimi olarak ek, sözcük, sözcük öbeği gibi diğer dil birimlerine oranla ayrıcalıklı konumda görülse de çoğu zaman cümlenin de tek başına kusursuz iletişimi sağlamadığı bilinir. İletişim sürecinde cümleler, alıcıya iletiyi net biçimde aktarabilmek için başka cümlelerle desteklenir; böylece cümleden büyük birlikler ortaya çıkar. Aynı konu etrafında birleşen cümlelerin oluşturduğu cümle toplulukları olan cümleden büyük birliklerde yer alan cümleler arasında farklı biçimsel ve anlamsal ilişkiler görülebilir. Bu anlamsal ilişkilerden biri de açıklamadır. Bir temel cümleden sonra o cümledeki yargıyı daha anlaşılır kılmak, desteklemek ya da güçlendirmek için açıklama cümlelerinden yararlanır. Böylece birbirine anlamsal açıdan açıklamayla bağlı cümle birlikleri ortaya çıkar. Bu tür yapıların bir kısmı, dil bilgisinde “açıklamalı sıralı cümle”, “açıklamalı bağlı cümle”, “bağlı cümle” gibi başlıklar altında değerlendirilse de Türkiye Türkçesinde sık kullanılan bu ifadelerin farklı kuruluş özellikleriyle bir araya geldikleri dikkati çekmektedir. Bu da konunun farklı örneklerle incelenme zorunluluğunu ortaya çıkarır. Kimi zaman temel cümle ve açıklama birimi, biçimsel olarak birbirinden ayrı değerlendirilemeyecek durumdadır. Cümle sınırları belirlenirken bunlar bütün olarak, tek bir cümle biçiminde değerlendirilir. Bazen de aradaki anlamsal ilişkiye rağmen bunları biçimsel açıdan ayrı cümleler olarak ele almak gerekir. Yapısal olarak farklı bağlantı biçimleri olan bu cümlelerin anlamsal olarak da örneklendirme, benzetme, derecelendirme, soyuttan somuta geçiş, sebep-sonuç bağlantısı gibi özelliklerle açıklama ilişkisi kurdukları görülür. Bu çalışmada, Türkiye Türkçesi söz diziminde farklı özellikleriyle dikkat çeken, birbirine açıklama ilişkisiyle bağlanan cümleleri, yazı diline ait örnekler üzerinden yapısal ve anlamsal özellikleriyle ele almak ve cümle ögesi belirleme çalışmalarına katkıda bulunmak amaçlanmaktadır.



**ANAHTAR
KELİMELE**

Söz dizimi, Cümle, Açıklama, Sıralı cümle, Bağlı cümle.

* Doç. Dr., Bursa Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü,
hasenek@uludag.edu.tr.



A Study on Sentences Connected by Explanation Relationship

Abstract

Although the sentence is seen in a privileged position in grammar studies as a language unit that expresses judgment, compared to other language units such as affixes, words and phrases, it is known that the sentence alone does not provide perfect communication most of the time. In the communication process, sentences are supported by other sentences to clearly convey the message to the receiver, thus units larger than sentences emerge. Different formal and semantic relationships can be observed between sentences in units larger than sentences, which are groups of sentences that unite around the same subject. One of these semantic relationships is explanation. Explanation sentences are used after a main sentence to make the judgment in that sentence more understandable, support it, or strengthen it. Thus, sentence units that are semantically linked to each other through explanation emerge. While some of these structures are considered in grammar under headings such as "explanatory coordinated sentence", "explanatory compound sentence" and "compound sentence", it is noteworthy that these frequently used expressions in Turkish share distinct structural characteristics. This necessitates the need to examine this topic with diverse examples. Sometimes, the basic sentence and the explanatory unit cannot be evaluated separately from each other formally. When determining sentence boundaries, they are evaluated as a single sentence in its entirety. Sometimes, despite their semantic relationship, they must be considered as separate sentences from a formal perspective. It is seen that these sentences, which have structurally different forms of connection, also establish semantic relations of explanation with features such as exemplification, analogy, gradation, transition from abstract to concrete, cause-effect relationship. In this study, it is aimed to examine the sentences that stand out with their different features in the syntax of Turkey Turkish and are connected to each other by explanation relationship, with their structural and semantic features through examples from the written language and to contribute to the studies on determining sentence elements.



KEYWORDS

Syntax, Sentence, Explanation, Coordinate sentence, Compound sentence.



1. Giriş

Dil bilgisi çalışmalarında cümle, yalnızca yargı bildiren temel bir dil birimi olarak değil aynı zamanda iletişim sürecinde önemli bir rol oynayan bir yapı olarak kabul edilmektedir. Birçok durumda, tek başına bir cümle, iletişimi kusursuz bir şekilde sağlamaktan uzaktır. Bu bağlamda, cümleler, alıcıya mesajı net bir şekilde iletmek için diğer cümlelerle desteklenerek daha büyük dil birimlerini oluşturur. Aynı konu etrafında birleşen cümlelerin oluşturduğu cümle topluluklarındaki cümleler arasında farklı biçimsel ve anlamsal ilişkiler bulunur. Bu anlamsal ilişkilerden biri de açıklamadır.

Bir temel cümledeki yargıyı daha anlaşılır kılmak, desteklemek ya da güçlendirmek için temel cümleden önce ya da sonra kullanılan açıklama cümlelerinden yararlanır. Böylece birbirine anlamsal açıdan açıklamayla bağlı cümle birlikleri ortaya çıkar. Bu tür yapıların bir kısmı, dil bilgisinde "açıklamalı sıralı cümle", "açıklamalı bağlı cümle", "sıralı cümle", "bağlı cümle" gibi başlıklar altında değerlendirilse de¹ Türkiye Türkçesinde sık kullanılan bu ifadelerin farklı kuruluş özellikleriyle bir araya geldikleri dikkati çekmektedir. Bu da konunun farklı örneklerle incelenme zorunluluğunu ortaya çıkarır.

Ayrıca dilin bir dizge olduğu, söylemde yer alan bütün dil birimlerinin art arda sıralandığı ve bir şekilde birbirine bağlı olduğu düşünüldüğünde sıralı ya da bağlı cümle terimlerinin uygunluğu da tartışmalı hâle gelmektedir. Nasıl ki sözcükler cümle içinde birbirine bağlıysa söylemdeki cümleler de anlamsal ya da biçimsel olarak birbirine bağlıdır. Açıklama da cümleleri birbirine bağlayan anlamsal ilişkilerden biridir. Ancak açıklama sunan her cümle ya da ifade, açıkladığı cümleye aynı şekilde mi hizmet eder? Açıklama cümleleri, söylemde cümle sınırları belirlenirken her zaman ayrı ya da kendinden önceki veya sonraki cümleyle birlikte alınabilir mi?

Bu çalışmada yukarıdaki sorulara yanıtlar aramak üzere yazı dilinden alınan bazı örnekler ele alınacak; açıklama ilişkisiyle birbirine bağlanan cümleler, Türkiye Türkçesi söz dizimi bağlamında incelenecek; bu yapıların hangi özelliklere sahip olduğu örneklerle açıklanacaktır.

¹ "Cümle, dilin en küçük anlatım birimidir. Anlamı bütün boyutlarıyla yansıtmada tek bir cümle için yeterli olmadığı durumlarda, cümlelerden meydana gelen dil birliklerine başvurulur. Bu birlikler, çok boyutlu bir anlatım için yan yana gelen cümlelerin bağlama edatlarıyla, ortak cümle öğeleriyle, ortak kip/şahıs ekleriyle ya da çeşitli anlam ilişkileriyle birbirlerine bağlanmalarından oluşurlar" (Karahan, 2004, s. 85). Bu bilgiyi veren Karahan (2004, s. 85-87, 89-91), daha sonra "bağlama edatlarıyla bağlanan cümleler" başlığı altında ki ve diğer bazı edatlarla açıklama ilişkisi çerçevesinde birbirine bağlanan cümlelerden söz eder. Açıklama ilişkisiyle bir araya gelen cümle örneklerine Özkan ve Sevinçli'nin (2019, s. 218-219) "Türkiye Türkçesi Söz Dizimi" kitabında "bağlı cümleler" başlığı altında yer verildiği görülür. Cümle başı bağlaçlarıyla bağlanan bağlı cümlelerde iki cümle arasında açıklama ilişkisinin de olabileceği söylenir. Verilen örnekler arasında "daha doğrusu" ve "ancak" bağlaçlarının kullanıldığı şu söylemlerde böyle bir ilişki görülmektedir: "Onu, köyünden kıskanır gibi idim. Daha doğrusu, dört yıllık bir ayrılıktan sonra köyüne kavuşan bu erin yanında kendimi fazla buluyordum. (Yakup Kadri Karaosmanoğlu-Yaban)", "Mümkün tabii... Ancak, benim bildiğime göre Zehra Hanım, kimsesiz bir kadındır (Reşat Nuri Güntekin)." Demir'e (2019, s. 80) göre de bu tür cümleler "bağlı cümle"dir: "Bazı cümleler tek başlarına yeterli değildirler. Bu durumda onu açıklayıcı bir cümleye ihtiyaç duymaktadır. Bu iki cümledeki anlam ilişkisi ise bağlaçlarla pekiştirilmektedir. Bu durumda ortaya bağlı cümleler çıkmaktadır. Böylece cümleler arasında anlam ilişkisi ile bir bütünlük çıkmaktadır." Karaağaç (2009, s. 200, 201), "Türkçenin Söz Dizimi" kitabında "açıklamalı bağlı cümleler" başlığı altında şu açıklamayı yapar: "Açıklayıcı bağlama edatlarıyla kurulan yapılarıdır. Açıklayıcı bağlama edatları, parça-bütün, sebep-sonuç, denkleştirme, ayırma, vb. ilişkilerle, sözler, söz öbekleri ve daha çok da cümleler arasında ilişki kurulmasıyla oluşurlar." Verilen örneklerde "ama, fakat, öyleyse, çünkü" bağlaçları kullanılmıştır. Dizdaroğlu (1976, s. 240), "Tümcebilgisi" kitabında "açıklamalı sıralı tümce" başlığı altında şu tanımları yapar: "Bir giriş tümcesiyle onun açıklaması durumunda olan yargılı anlatıma, açıklamalı sıralı tümce denir." Şimşek (1987, s. 299), "Örneklerle Türkçe Sözdizimi" kitabında açıklamalı cümleleri "bağımlı sıralı tümce" başlığı altında ele alarak "Bir bağımsız tümce ile bunu açıklayıp yorumlayan ikinci bir bağımsız tümceden oluşan bağımlı sıralı tümceye açıklama tümcesi denir. Açıklama tümcesinde ikinci tümce, açıklayıcı adını alır. Açıklayıcı, çoğu kez, yani, diyeceğim, demek ki, öyle ki... gibi bir bağlaçla başlar." açıklamasını yapar.

2. İnceleme ve Örnekler

Söz diziminde cümleler arasındaki açıklayan-açıklanan ilişkisini anlayabilmek için cümleleri bağlam içinde değerlendirmek ve cümleler arasındaki yapı ve anlam bağlarını belirlemek gerekmektedir. Konuya metin bağlamında yaklaşıldığında çok farklı özellikler gösteren cümle tiplerinin olduğu görülür. Şeyda Güven de (2019, s. 394-395) bu durumu şöyle ifade etmiştir:

“

“Türkçe söz diziminde bazen bir ögenin bazen bir ögenin bir parçasının bazen de bir cümlenin tamamına yönelik bir açıklamanın ya da gönderimin olduğu görülmektedir. Bu öğeler, yazarın/konuşucunun iletisine yönelik tutumunu ifade etme ve anlamın tamamlanmasını sağlama işlevindedir. Dilbilgisel boyutta cümleyi tek başına değerlendirmek, sözün olduğu bağlamı dikkate almamak, cümle çözümlemelerinde sadece yüzeysel değerlendirmelere neden olmaktadır. Bu açıdan bir sözün, bir yapının cümleyle anlamsal boyutta ilişkisine dikkat edilmelidir. Cümle açısından doğru çözümleme, metin düzeyinde bütün olarak ele almakla mümkün olacaktır. Çünkü her cümle bağımsız gibi görünse de metin/bağlam içerisinde oluşturulmuş bağımlı dil ögesidir. Dilin sınırının çizilemeyeceği gerçeğinden hareketle cümlenin de sınırının çizilmesi çok da kesin çizgilerle gerçekleşmemektedir. Cümlenin anlamsal sınırı, bağlamla ilintilidir. Bu da cümle çözümlemelerinde bütünsel ve işlevsel bir yaklaşımı gerekli kılmaktadır.”

”

Metin içinde değerlendirilen örneklerden bazı açıklama cümlelerinin, açıklanan cümleye anlamca bağlı ancak biçimce bağlı olmadığı; bazılarının ise anlamca da biçimce de bağlı olduğu anlaşılmaktadır.

Buna göre cümle içi ve cümleler arası açıklama ilişkisinden söz edilebileceği düşünülmektedir.

2.1. Cümleler Arası Açıklama İlişkisi: Temel Cümle ve Açıklama Cümlesinin Ayrı Değerlendirildiği Yapılar

Cümleler arası açıklama ilişkisi, iki cümle arasında anlam bakımından bir bütünlük oluşturan ve genellikle bir cümle ile onu açıklayan ikinci bir cümle arasında kurulan ilişkidir.

Bu tür söylemlerde açıklama cümlesi temel cümlenin anlamsal olarak tamamlayıcısı olsa da doğrudan ögesi ya da unsuru olmaz; biçimsel olarak bağımsız bir cümledir.



Cümleler arasındaki bu ilişki bazen bağlaçlarla (*demek ki, zira, daha doğrusu, yani, diyeceğim, öyle ki, şöyle ki, çünkü, fakat* vb.) desteklenirken bazen de bağlaçsız olarak kendiliğinden meydana gelebilir.²

Aşağıdaki örnekte, “sözün kısası” ile başlayan cümle, kendisinden önceki cümlenin, yerine geçebilecek nitelikte ve derecelendirme yapan açıklayıcıdır. Sözü edilen kişinin, köylüler kış aylarını ocak başında aylak geçirirken kasabaya kağrı yükleriyle odun çekmesi, açıklamada dev gibi çalışmak biçiminde derecesi artırılarak ifade edilmiştir. Bu durumda anlamsal olarak tekrarlanan iki cümleden söz edilebilir:

- “Köylüler kış aylarını ocak başında aylak geçirirken kasabaya kağrı yükleriyle odun çekiyor, 1/ **sözün kısası dev gibi çalışıyordu.** 2/” (K. Tahir, Köyün Kamburu, s. 11’den aktaran: Korkmaz, 2003, s. 3)

Aşağıdaki örnekte de açıklama, cümlenin tamamına yöneliktir. Deli eniştenin gayet kıskanç oluşu, örneklendirilerek somutlaştırılmış ve açıklanmıştır:

- “Yine, deli eniştemiz gayet kıskançtı. 1/ Öyle ki, **bu huyunu meydana koymaktan bile çekinmezdi.** 2/” (A. Ş. Hisar, Çamlıcadaki Eniştemiz, s. 127’den aktaran: Korkmaz, 2003, s. 4)
- “Ölüyorum, 1/ **yani bir anlamda acılarım son buluyor.** 2/” (Livaneli, 2011, s. 463) örneğinde de ikinci cümlede ölmenin ne olduğuna dair açıklama yapılmış; âdeta öylemi yeniden tanımlanmıştır.
- *Aklıma bir şey gelmedi. 1/ Demek ki **kalıcı bir iz bırakmamıştı.** 2/* (TUD, e. t. 12.11.2025) örneğinde de kalıcı bir iz bırakmamak, akla bir şey gelmemesinin nedeni olarak açıklama biçiminde “demek ki” bağlacı aracılığıyla sunulmuştur. Açıklama, cümlenin bütününe yöneliktir.

Bu tür söylemlerde cümle sınırları işaretlendikten sonra biçimsel olarak her cümlenin ögesi ayrı ayrı belirlenir. Konuşma dilinde ilk cümlenin tonlaması da cümle sınırını hissettirecek biçimde yapılır.

Bağlaç kullanımı, cümleler arasındaki anlam ilişkisini yüzey yapıda somutlaştırmanın bir yoludur. Bu ilişki, bağlaçsız da kurulabilir.³

- “Yatsıdan dönerken yürüyorum. 1/ **Tamirhaneden işte,** 2/ **anlayıverin.** 3/” (Yaşar, 2023, s. 28)

Yukarıdaki örnekte birinci cümlede geçen tümleç görevindeki “yatsıdan” sözcüğü, eksilteli cümle özelliği gösteren ikinci cümlede düzeltilerek “tamirhaneden” biçiminde açıklanmıştır. Burada iki cümle arasındaki düzeltmeye dayalı açıklama ilişkisinin bağlaçsız sağlandığı görülmektedir. Yine bir cümle tekrarı söz konusudur:

Yatsıdan dönerken yürüyorum. = Tamirhaneden dönerken yürüyorum işte.

² Özmen (2013, s. 170, 171, 178) bu tür cümleleri “bağlı birleşik cümle” olarak alır. Özkan ve Sevinçli (2019, s. 218-220) ile Demir’de (2019, s. 79-81) bunlar, “bağlı cümle”dir. Karaağaç (2019, s. 200-201), “açıklamalı bağlı cümleler” olarak değerlendirir. Kükey (1975, s.292-299), “bağımsız bileşik tümceler” içinde “bağlı tümceler” başlığı altında inceler. Şimşek (1987, s. 296), “biçimce bağımlı sıralı tümceler” olarak ele alır.

³ Karahan (2004, s. 85-91, 94-95), cümleleri bağlanma şekillerine göre incelerken “bağlama edatlarıyla bağlanan cümleler”in yanı sıra “anlam ilişkisiyle bağlanan cümleler”den de söz eder. Şimşek de (1987, s. 296-300) bu tür yapıları “anlamca bağımlı sıralı tümceler” olarak alır.

- “Osman... gene... Dursun Fakı’yı değil, Ede Balı’yı görüyor; 1/ **gördüğü Dursun Fakı değil, onun şeyhi Ede Balı’dır.2/**” (Buğra, 2025, s. 29)

Bu örnekte de ilk cümledeki bilgi, ikinci cümlede Ede Balı’nın Dursun Fakı’nın şeyhi olduğu bilgisi verilerek açıklanmıştır. Cümleler, birbirinin anlamsal olarak tekrarı olsa da ikinci cümledeki ek bilgi, bu cümleyi açıklama cümlesi hâline getirmiştir.

2.2. Cümle İçi Açıklama İlişkisi: Temel Cümle ve Açıklama Cümlesinin Tek Cümle Biçiminde, Birlikte Değerlendirildiği Yapılar

Bazı söylemlerde açıklama cümlesi, temel cümlede biçimsel olarak ögesi ya da bir ögesinin açıklayıcısı olabilir. Bu durumda tek bir cümleden söz edilir ve cümle içi açıklama ilişkisi gündeme gelir. Ki bağlacıyla kurulan yapılar, bu durumun tipik örneğidir.⁴ Bunlarda da iki farklı kullanım göze çarpar:

1. Ardışık olarak sıralanan ve ki bağlacı ile bağlanan bazı yapılarda ki’den sonraki cümle, ki’den önceki temel cümlede zorunlu ya da seçimlik ögesidir. Hunutlu da (2024, s. 3) bu durumu “Ancak ki / kim’li cümlelerde açıklama cümlesi temel cümlede yan cümlesi niteliğindedir. Türkçe söz dizimi yapısında bir öge konumundadır.” biçimindeki sözleriyle ifade eder. Açıklama yüklemle yönelik olduğundan bunlar ayrı cümleler olarak değerlendirilmemelidir.

Aşağıdaki yapının, ögeleri bulunduğu tek bir cümle olduğu anlaşılır. Ki’den sonra iki nokta üst üste konarak açıklama yapılacağı yönünde bir görüntü yaratılmışsa da söylenen cümle, de- eylemine doğrudan nesne olarak bağlanır. Dolayısıyla açıklayıcı nitelikteki cümle, temel cümleyi zorunlu ögesi olan nesnesini vererek açıklayan bir niteliğe sahiptir.

- “Tanrı sana dedi ki: **‘Ey Türk ırkı, bu yerden güneşlere süzülen kartal gibi uç, (...)’**” (Mehmet Emin Yurdakul’dan aktaran: Dizdaroğlu, 1976, s. 240)

açıklama cümlesi

Tanrı sana dedi ki: **“Ey Türk ırkı, bu yerden güneşlere süzülen kartal gibi uç!”**
Yüklem Nesne

- “Babama o akşam yine de ‘Haklısın baba, senin sevabın sana iki cihanda yeter’ dedim. Öyle dedim ki **gelmesin benimle namazlara.**” (Yaşar, 2023, s. 27)

Bu örnekteyse ki’den sonra de- eyleminin sebebi açıklanmıştır. ki’den sonraki cümle, zorunlu öge değil nedenlik zarf tümlecisi olarak seçimlik ögedir.
açıklama cümlesi

Öyle dedim ki **gelmesin benimle namazlara.**
Yüklem Nedenlik Zarf Tümlecisi

Ki’nin düştüğünü düşündüren yapılar da vardır. Bu kullanımlarda temel cümleden sonra iki nokta üst üste işareti konarak bir açıklama cümlesi verilir; bu cümle, ki’li örneklerde olduğu gibi temel cümlede ögesi olabilecek niteliktedir.

⁴ Ki’li cümleler, pek çok çalışmada “birleşik cümle” konusu içinde “ki’li birleşik cümle” olarak ele alınmaktadır (Özkan ve Sevinçli, 2019, s. 204; Karaağaç, 2009, s. 199; Demir, 2019, s. 74-76; Atabay vd., 2003, s. 101-103; Kükey, 1975, s. 284-290). Özmen (2013, s. 166-167), “bağlı birleşik cümle” içinde “ki’li birleşik cümle” olarak değerlendirir. Gülsevin (2020, s. 124-126), “sıralanışlarına göre tümceler” başlığı altında “bağlı tümceler” içinde “ki’li bağli tümceler” olarak görür.

- “Hayri Bey’i karşımda gördüm: **Seyrekleşmiş apak sakalını sıvazlıyordu (...)**.” (Akbal, 2002, s. 16)

Burada temel cümle, “Hayri Bey’i karşımda gördüm.”dür. İki nokta üst üste işaretinden sonra gelen cümle, buradaki eylemi tasvir edici, açıklayıcı yani durum zarf tümleci niteliğindeki bir cümledir; “Hayri Bey’i seyrekleşmiş apak sakalını sıvazlarken karşımda gördüm.” biçiminde düşünülebilir. Bu yüzden öge niteliğindeki açıklama cümlesinin temel cümleyle bir bütün oluşturduğu, cümle sınırları belirlenip ögeler bulunurken ayrı değerlendirilmemesi gerektiği düşünülmektedir:

	açıklama cümlesi
<i>Hayri Bey’i karşımda</i>	<u>seyrekleşmiş apak sakalını sıvazlıyordu</u>
Yüklem	Durum Zarf Tümleci

2. Ki bağlacının yüzey yapıya çıktığı kimi yapılardaysa açıklayıcı cümle, temel cümleyle doğrudan öge olmaz ama temel cümledeki bir ögenin ya da öge içindeki bir unsurun açıklamasını yapması bakımından katkı sunar ve temel cümleyle birlikte tek bir cümle olarak alınır.

Aşağıdaki örnekte cümlelerin başında bulunan temel cümlede geçen anlam bakımından örtük “o kadar” dil biriminin açıklaması, ki’den sonraki cümlede yapılmıştır. Bu yüzden yapı, “açıklamalı cümle” niteliğindedir.

- “İşe kendimizi o kadar kaptırdık ki, **evde birlikte yalnız kalmaktan duyduğumuz utancı unuttuk.**” (Pamuk, 2014, s. 180)

İşe kendimizi *o kadar* *kaptırdık* *ki,*

Durum Zarf Tümleci Yüklem

evde birlikte yalnız kalmaktan duyduğumuz utancı unuttuk.

Durum Zarf Tümleciyle İlgili Açıklama Cümlesi

o kadar = **evde birlikte yalnız kalmaktan duyduğumuz utancı unutacak kadar**

Bazen ki bağlacı kullanılmadan da temel cümledeki örtük ifade açıklama cümlesiyle netleştirilebilir. Örneğin ki’nin düşümünü düşündüren aşağıdaki örnekte temel cümledeki nesne (şu cevabı) işaret sıfatıyla kurulmuş bir sıfat tamlamasından oluşur ve sıfatın işaret ettiği, açıklama cümlesi ile verilmiştir. Açıklamanın dolaysız bir aktarım olduğu ve anlatımın soyut somuta geçtiği bu söylemde açıklama, nesnenin yerine geçebilecek nitelikte olduğundan biçimsel olarak temel cümleden ayrılmamalı, yapı yine “açıklamalı cümle” olarak alınmalıdır:

- “Babam da bana dönerek şu cevabı verdi: **A evladım, el âlemin gıybetini (dedikodusunu) yapacağına keşke sen de uyusaydın.**” (TUD, e.t. 20.10.2025)

yüklem öbeği

Babam da bana dönerek *şu cevabı* *verdi:*

Nesne Yüklem

A evladım, el âlemin gıybetini (dedikodusunu) yapacağına keşke sen de uyusaydın.

Nesneyle İlgili Açıklama Cümlesi

şu cevap = **A evladım, el âlemin gıybetini (dedikodusunu) yapacağına keşke sen de uyusaydın.**

açıklama cümlesi

“Nasıl ki bilgisayara yüklediğiniz bir dosyayı orada aradığınızda bilgisayar zırvalamaya başlar,

Zarf Tümleci

o beyin de kavram olarak bilmediği konularda sınava girmekten pek hoşlanmaz.”

Yüklem

“Hani” sözcüğü de açıklama yapmaya yarar. “Hani” ünlemi ile başlayan açıklama yan cümleleri de kendisinden önce veya sonra gelen temel cümlenin bir ögesine zarf olarak bağlanır” (Daşdemir, 2014, s. 117).⁶ Aşağıdaki örnekte “hani” işaret sözcüğü ve “ya” bağlaçıyla bağımlı hâle getirilmiş “Çocuklar uykularında gülümserler.” Cümlesi, benzetme yoluyla “Meryemce Anacık uykusunda gülümsüyordu.” cümlesini açıklamakta; bu özelliğiyle temel cümlenin zarf tümleci olmaktadır:

- ***“Hani çocuklar uykularında gülümserler ya, Meryemce Anacık uykusunda gülümsüyordu.”*** (Kemal, 1983, s. 360)

açıklama cümlesi

Hani çocuklar uykularında gülümserler ya, Meryemce Anacık uykusunda gülümsüyordu.

Durum Zarf Tümleci

Yüklem

Bu örneklerde görüldüğü üzere, açıklama cümlesi, her zaman açıklanan cümleden sonra gelmemektedir.

3. Sonuç

1. Türkçe, açıklama cümleleriyle cümleleri tamamlama konusunda kullanım çeşitliliği gösteren bir dildir.
2. Açıklama cümlesi, kimi zaman açıkladığı cümlenin öge olarak bir parçasıdır; kimi zaman anlamsal olarak açıklanan cümleye bağlı olsa da biçimsel açıdan ondan ayrı değerlendirilir.
3. Açıklama cümlesi, cümlenin ögesi oluyorsa ya da bir cümle ögesine yönelik açıklama yapıyorsa temel cümleden ayrı değerlendirilmemelidir.
4. Açıklama, cümlenin tamamıyla ilgili, doğrudan bir ögeye yönelik değilse cümleler biçimsel olarak ayrı değerlendirilebilir.
5. Aralarında açıklama ilişkisinin bulunduğu ve tek cümle olarak değerlendirilebilecek yapılar, kuruluşları açısından “açıklamalı cümle” olarak alınabilir.
6. İncelenecek farklı örneklerle konunun genişletilmesi, farklı açıklama yapılarının ortaya çıkarılması da mümkündür.

⁶ Daşdemir (2014, s. 117), açıklama işleviyle kullanılan birimlere “açıklama bloku” der. Açıklama bloklarının söz öbeği, yan cümle ya da cümle biçiminde olabileceğini ifade eder.

KAYNAKÇA

- Atabay, N, Özel, S. & Çam, A. (2003). *Türkiye Türkçesinin sözdizimi*. Papatya Yayıncılık.
- Buğra, T. (2025). *Osmancık*. Ötüken Neşriyat.
- Daşdemir, M. (2014). *Oklama yöntemiyle Türkçenin yapısal-işlevsel söz dizimi*. Eser Basım.
- Delice, H. İ. (2013). *Türkçe sözdizimi*. Asitan Kitap.
- Demir, N. (2019). *Türkçe cümle bilgisi*. Altınordu Yayınları.
- Dizdaroğlu, H. (1976). *Tümcebilgisi*. Türk Dil Kurumu.
- Gülsevin, S. (2020). Tümce türleri I. İçinde E. Boz (Ed.), *Türkiye Türkçesi IV Sözdizimi*. Gazi Kitabevi, 121-137.
- Hunutlu, Ü. (2024). Yazıtlarda cümleler arası anlamsal bağlar. *Turcology Research*, 79, 1-12.
- Karaağaç, G. (2013). *Dil bilimi terimleri sözlüğü*. Türk Dil Kurumu.
- Karaağaç, G. (2019). *Türkçenin söz dizimi*. Kesit Yayınları.
- Karaca, H. (2024). Türkiye Türkçesinde cümlenin yan cümleye dönüşme süreci. *Gazi-antep University Journal of Social Sciences*, 23 (4), 1362-1374.
- Karahan, L. (2004). *Türkçede söz dizimi*. Akçağ Yayınları.
- Kemal, Y. (1983). Ölmez Otu. Tekin Yayınevi.
- Korkmaz, Z. (2003). *Gramer terimleri sözlüğü*. Türk Dil Kurumu.
- Kükey, M. (1975). *Türkçenin sözdizimi*. Kardeş Matbaası.
- Livaneli, Z. (2011). *Serenad*. Doğan Kitap.
- Özkan, M & Sevinçli, V. (2019). *Türkiye Türkçesi söz dizimi*. Akademik Kitaplar.
- Özmen, M. (2013). *Türkçenin sözdizimi*. Karahan Kitabevi.
- Pamuk, O. (2014). *Kafamda bir tuhaflık*. Yapı Kredi Yayınları.
- Şeyda Güven, A. (2019). Türkçe söz diziminde ara söz/ara cümlelerin öge açıklama işlevi üzerine bir inceleme. *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24, 385-396.
- Şimşek, R. (1987). Örneklerle Türkçe sözdizimi. Kuzey Gazetecilik Matbaacılık.
- Türkçe Ulusal Derlemi (TUD)* (Aksan vd., 2012). <https://v3.tnc.org.tr/login>
- Yaşar, Ş. (2013). *Söyleme bilmesinler*. Doğan Kitap.
- Yaşar, Ş. (2017). *Tarihi hoşça kal lokantası*. Doğan Kitap.

XVII.ULUSLARARASI
DUNYA DILI
TÜRKÇE
SEMPOZYUMU

Hasene AYDIN

dunyadiliturkce.bartın.edu.tr



XVII.ULUSLARARASI DÜNYA DİLİ TÜRKÇE SEMPOZYUMU

Hatice Dilek ÇAĞ* Fatma BÖLÜKBAŞ KAYA**

2025 Yabancılara Türkçe Öğretimi Programı'nın Değerlendirilmesi

Özet

Türkiye'deki okullarda öğrenim gören uluslararası öğrenci sayısının son yıllarda hızla artması, Türkçenin ikinci dil olarak öğretimine yönelik sistemli ve güçlü bir programa duyulan ihtiyacı ortaya çıkarmıştır. Bu ihtiyaç doğrultusunda Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü PİKTES Koordinatörlüğü tarafından "Yabancılara Türkçe Öğretimi Programı" (YTÖP) hazırlanmış ve program Talim Terbiye Kurulu tarafından onaylanmıştır. 11 Ağustos 2025 tarihinde Bakanlığın resmî internet sitesinden yayımlanmış bu programla Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okul/kurumlarda ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde eğitim öğretim sürecine devam eden yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe dil yeterliklerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu bağlamda hayata geçirilen YTÖP, yabancı öğrencilerin Türkçe dil becerilerini geliştirmeleri ve akademik başarı, etkili iletişim ile sosyokültürel uyum için kritik bir araç olarak görülmektedir. Bu araştırmanın amacı YTÖP'ün öğretim programlarının temel bileşenleri ile TYMM ve D-AOBM bağlamında değerlendirilmesidir. YTÖP'ün kapsamlı olarak analiz edilmesi, programın ne ölçüde hedeflerine ulaştığının ve iyileştirilmesi gereken yönlerinin belirlenmesine katkı sağlayacaktır. Çalışmanın sonuçlarının Türkiye'de yabancılara Türkçe öğretimi alanına kuramsal ve uygulama açıdan katkı sunacağı öngörülmektedir. Ayrıca YTÖP'ün ikinci dil olarak Türkçe öğrenen uluslararası öğrenciler için hazırlanan ilk kapsamlı programlardan biri olması, çalışmanın özgün değerini artırmaktadır. Bu amaçla YTÖP; programın dayanakları ve genel yapısı (1), öğrenen profili ve ihtiyaçlar (2), amaçlar ve öğrenme çıktıları (3), içerik ve temalar (4), yöntem, strateji ve pedagoji (5), materyal ve kaynaklar (6) ile ölçme ve değerlendirme (7) alt boyutlarında incelenmiştir. Nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizinin kullanıldığı araştırmada veriler içerik analiziyle analiz edilmiştir. Araştırmanın bulgularından hareketle YTÖP'ün güçlü ve geliştirilmesi gereken noktalar ortaya konmuştur. Ayrıca programın uygulamaya geçirilmesinde karşılaşılan olası zorluklar belirlenerek programın etkililiğini artırmaya yönelik somut öneriler sunulmuştur.



ANAHTAR
KELİMELER

Yabancılara Türkçe öğretimi programı, ikinci dil olarak Türkçe, Program.

* Dr. Öğr. Üyesi, Hacettepe Üniversitesi, dilekcag@hacettepe.edu.tr.

** Prof. Dr., İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, fbolukbas@iuc.edu.tr



Evaluation Of the Curriculum for Teaching Turkish to Foreign Learners (2025)

Abstract

The foremost prerequisite for international students' integration into Turkey is their proficiency in the Turkish language. The rapid increase in the number of international students enrolled in Turkish schools in recent years has underscored the necessity of a systematic and well-structured program for teaching Turkish as a second language. Responding to this need, the "Turkish Language Teaching Program for Foreigners" (YTÖP) was developed by the Directorate General for Lifelong Learning under the coordination of PIKTES and subsequently approved by the Board of Education and Discipline. Officially published on the Ministry's website on 11 August 2025, the program seeks to enhance the Turkish language competencies of foreign students continuing their education at primary, lower secondary, and upper secondary levels in institutions affiliated with the Ministry of National Education. Within this framework, YTÖP is regarded as a critical instrument for fostering Turkish language skills among international students, thereby supporting their academic achievement, effective communication, and sociocultural adaptation. The present study aims to evaluate YTÖP with respect to its fundamental components within the frameworks of TYMM and the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). A comprehensive analysis of YTÖP is expected to provide insights into the extent to which the program achieves its objectives and to identify areas requiring further improvement. The findings of this study are anticipated to contribute to the field of teaching Turkish as a foreign language in Turkey from both theoretical and practical perspectives. Furthermore, the fact that YTÖP constitutes one of the first comprehensive programs designed for international students' acquisition of Turkish enhances the originality and significance of the study. For this purpose, YTÖP has been examined across the following dimensions: (1) program rationale and overall structure, (2) learner profile and needs, (3) objectives and learning outcomes, (4) content and themes, (5) methods, strategies, and pedagogy, (6) materials and resources, and (7) assessment and evaluation. Employing document analysis as a qualitative research method, the study analyzes the data through content analysis. Based on the findings, the strengths of YTÖP, along with aspects in need of development, are identified. In addition, potential challenges encountered in the implementation process are highlighted, and concrete recommendations are proposed to enhance the program's overall effectiveness.



KEYWORDS

Curriculum for teaching Turkish as a foreign language, Turkish as a second language, Curriculum.



1. Giriş

Öğretim programı; bir ders için belirlenen öğrenme hedeflerini, bu hedeflere ulaşmayı sağlayacak içerik, yöntem, etkinlik ve değerlendirme süreçlerini kapsayan sistemli bir bütündür. Öğrencilere kazandırılması amaçlanan bilgi, beceri, tutum ve değerleri ayrıntılı biçimde ortaya koyarak öğretmen, öğrenci ve yöneticiler için yol gösterici bir işlev üstlenir. Başka bir ifadeyle öğretim programı; eğitimin “ne, neden, nasıl ve ne kadar” sorularına yanıt veren bir planlama dokümanıdır. Demirel’in (2009, s. 69) ifadesiyle öğretim programı “okulda ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneği”dir. Öğretim programları bir ülkedeki eğitim sisteminin düzenli bir şekilde işlemesi noktasında son derece önemlidir. Erden’in (1998, s. 2) de ifade ettiği gibi “Eğitim sistemleri eğitim programları ile işlerlik kazanır.”. Çünkü öğretim programları eğitimde bir çerçeve sunarak öğrencilerin belirli hedeflere ulaşmalarını sağlar ve eğitimin niteliğini güvence altına alır. 2025 Yabancılar Türkçe Öğretim Programı’ndan önce bu alanda hazırlanmış iki program daha bulunmaktadır: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı (Ankara Üniversitesi, 2015) ve Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı (Türkiye Maarif Vakfı, 2019, 2020). 2025 yılında hazırlanan bu programda ise mevcut programdan ayrılan yönlerin neler olduğu ve neden böyle bir programa ihtiyaç duyulduğu şu şekilde açıklanmaktadır: “Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okul/kurumlarda eğitimlerine devam eden yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe dil öğrenimlerini geliştirmek; akademik başarı, etkili iletişim, sosyal ve kültürel uyum açısından son derece önemlidir. Ülkemizde özellikle son yıllarda artan yabancı uyruklu öğrenci sayısı, Türkçenin yabancılar için öğretilmesine yönelik sistematik, pedagojik ve kültürel açıdan güçlü temellere dayalı bir öğretim programının geliştirilmesini gerekli kılmıştır (YTÖP, 2025, s. 8).” Bu çalışmanın temel amacı yakın zamanda uygulamaya konulan Yabancılar Türkçe Öğretim Programı’nın (YTÖP) hedefler, içerik yapısı, öğretim yöntemleri, ölçme ve değerlendirme alt boyutlarında incelenmesidir. Çalışmada ayrıca evrensel düzeyde geçerliliği kabul edilen Diller için Avrupa Ortak Çerçeve Metni (D-AOBM) ve Türkiye’ye özgü bir eğitim modeli olarak geliştirilmiş Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortak Metni (2025b) ile YTÖP’ün uyumu karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiş, böylece programın hem yerel hem evrensel bağlamlardaki uygunluğu ortaya konmuştur.

2. Yöntem

YTÖP’ü (2025) ikinci dil öğretiminin temel ilkeleri açısından değerlendirmeyi amaçlayan bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi deseniyle hazırlanmıştır. Doküman analizi, belli bir amaca uygun olarak dokümanlara ulaşma, orijinal olup olmadığını kontrol etme, dokümanları anlama, veriyi analiz etme, veriyi kullanma aşamalarından oluşmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 43). Çalışmada doküman incelemesinin kullanımı, programın amaç, içerik ve pedagojik boyutlarının sistematik bir biçimde çözümlenmesine olanak tanımıştır.

Bu araştırmanın verilerini, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan *YTÖP (2025)* oluşturmaktadır. Program, amaçlar, kazanımlar, içerik düzeni, öğretim yöntemleri, ölçme ve değerlendirme yaklaşımları ile öğretim sürecine ilişkin düzenlemeleri içermesi bakımından araştırmanın temel veri kaynağı olarak seçilmiştir. Çalışmada ayrıca programın ek materyalleri ve ilgili yönergeler de bağlamsal bütünlüğü sağlamak amacıyla incelenmiştir.

Araştırmanın verileri *YTÖP'ün (2025)* doküman analizi tekniğiyle incelenmesiyle toplanmıştır. Belirtilen öğretim programının ikinci dil öğretimim ilkeleri doğrultusunda irdelendiği bu çalışmada verilerin çözümlenmesinde şu ölçütler göz önünde bulundurulmuştur: (1) Programın dayanakları ve genel yapısı, (2) öğrenen profili ve ihtiyaçlar, (3) programın hedefleri, (4) içerik ve temalar, (5) yöntem, strateji ve pedagoji, (6) materyal ve kaynaklar, (7) ölçme ve değerlendirme.

3. Bulgular

3.1. Programın Dayanakları ve Genel Yapısı

3.1.1. Programın adının içerik ve hedef kitleye uyumu: Programın adı onun hedef kitlesini ve pedagojik yönelimini doğrudan yansıtan temel unsurlardan biridir. “Yabancılara Türkçe Öğretimi Programı” adlandırması ilk bakışta programın kapsamını ortaya çıkarıyormuş gibi görünmekle birlikte, göçmen çocukların eğitiminde “yabancı” ifadesi kapsayıcı olmaktan çok dışlayıcı bir nitelik olarak değerlendirilebilir. Alan yazınında son dönemdeki çalışmalarda “yabancı” ifadesi yerine “uluslararası öğrenciler” ifadesinin daha uygun olacağı yönünde görüş birliği mevcuttur. YÖK Ulusal Tez Merkezi’ndeki tezler incelendiğinde 2019 yılından itibaren yabancı ifadesi yerine uluslararası öğrenci teriminin kullanımında bir artış olduğu görülmektedir. Yabancı ifadesinin kullanılmasından kaçınılmasının temel sebebinin dil öğrenenleri ötekileştirmekten kaçınmak olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda programın “İkinci Dil Olarak Türkçenin Öğretimi Programı” biçiminde adlandırılması hem kapsayıcılık hem de kimlik ve aidiyet duygularını destekleyici bir yaklaşım açısından daha uygun görünmektedir. Nitekim alan yazını incelendiğinde yabancı dil/ikinci dil terimleri arasında net bir ayrımın mevcut olduğu görülmektedir. Durmuş (2018, s. 183) “yabancı dil” teriminin “hedef dilin ana dili olarak konuşulmadığı bir ülkede öğretimi” için, “ikinci dil” teriminin de bununla karşılık ilişkisi bağlamında “hedef dilin ana dili olarak konuşulduğu ülkede öğretimi” için kullanılabileceğini vurgulamaktadır. Benzer şekilde Oruç (2016, s. 288) da öğrenilen dilin yaşanılan ülkede ve aynı kültüre sahip çevrede veya toplumda işlevsel olarak günlük yaşamda iletişim için kullanılıyorsa bu durumda yabancı dilden bahsetmenin mümkün olmadığını, bu durumda ikinci dilin söz konusu olduğuna işaret etmektedir. İkinci dil ile yabancı dil terimlerinin ayrılmasının altında yatan ikinci sebep ise edinim ve öğrenme kavramlarının farklılığıdır. Alan yazını incelendiğinde ikinci dilin tıpkı ana dili gibi edinildiği yabancı dilin ise öğrenildiği düşüncesinin hâkim olduğu görülmektedir. “Edinim – Öğrenme arasındaki temel fark süreçlerin “bilinçli” olup olmadığı ile alakalıdır. Edinim, dilin “bilinçaltı” sürecini tanımlarken öğrenme “bilinçli” ve “istendik” bir süreci ifade eder.” (Uçak, 2016, s. 67). İkinci dil öğrencileri hedef dile hem doğal ortamında hem sınıf ortamında maruz kaldıkları için bu dili edinme için uygun şartlara sahipken yabancı dil öğrencileri hedef dille sadece sınıf ortamında yapay iletişim ortamlarında karşılaşmaktadırlar. Bu durum da onların dili edinmesine değil öğrenmesine neden olmaktadır (Durmuş, 2018). Tüm bu bilgilerden hareketle programın “Yabancılara Türkçe Öğretim Programı” olarak adlandırılmasının hazırlanma amacı ve hedef kitleyle örtüşmediği ifade edilebilir.



3.1.2. Ulusal ve uluslararası referanslar: Programın hazırlanmasında Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortak Metni (TYMM) ile D-AOBM'nin referans alındığı görülmektedir. TYMM'den hareketle YTÖP'te erdem-değer-eylem çerçevesine, zenginleştirme ve destekleme süreçleri ile sosyal-duygusal öğrenme becerileri, okuryazarlık becerileri, kavramsal beceriler ve eğilimlere yer verildiği anlaşılmaktadır. Ayrıca TYMM'de tanımlanan yabancı dil alan becerilerinden¹ hareket edilerek anlama ve anlatma becerilerine ilişkin öğrenme çıktıları ve süreç bileşenleri açıklanmıştır. D-AOBM'den hareketle ise dil düzeyleri yapılandırılmış, yaş gruplarına göre tanımlayıcılar belirlenmiştir. Ayrıca YTÖP'te D-AOBM'den hareketle eylem odaklı yaklaşımın benimsendiği ve dil öğrenenlerin sosyal aktör olarak tanımlandığı açıklanmaktadır.

3.1.3. Programdaki teorik/pedagojik yaklaşım: Programda sosyal aktör olarak tanımlanan dil öğrenenlerin Türkçeyi iletişimsel bağlamda kullanmaları ve kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almaları amaçlanmaktadır. Bu bağlamda programda hedeflenen amaç, yabancı öğrencilerin dil düzeylerine göre Türkçeyi kullanarak alımlama, üretim etkileşim ve aracılık becerilerini kullanabilmesi ve bu becerileri edinebilmelerine destek olarak tasarlanan görevleri gerçekleştirmeleridir. YTÖP'te öğrenenin dil düzeyine uygun görevler aracılığı ile temel iletişim becerilerini kullanması hedeflenmektedir.

3.1.4 Programın PİKTES politikalarıyla uyumu: YTÖP (2025) Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü PİKTES Koordinatörlüğü tarafından hazırlanmıştır. PİKTES Projesi'nin resmî web sitesi incelendiğinde projenin temel amacının yabancı çocukların Türkiye'deki eğitime erişimlerine ve sosyal uyumlarına katkı sağlamak olduğu görülmektedir. Bu amaç kapsamında yabancı nüfus yoğunluğunun yüksek olduğu 29 proje ilinde yabancı çocuklar için örgün eğitim sisteminde (okul öncesi eğitimden ortaöğretim sonuna) kayıt, okula devamlılık ve bir üst kademeye geçişi artırma amaçlarında Millî Eğitim Bakanlığının çabalarını desteklemek gibi faaliyetler gerçekleştirilmektedir. Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okul/kurumlarda eğitimlerine devam eden yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe dil öğrenimlerini geliştirmek YTÖP'ün temel amaçları arasındadır, bu yönden programın PİKTES projesiyle uyumlu olduğu görülmektedir.

3.2. Öğrenen Profili ve İhtiyaçlar

3.2.1. Farklı yaş/dil düzeylerine uygunluk: YTÖP kapsamında hedef grup, Türkiye'de ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde eğitim öğretim sürecinde olan yabancı öğrencilerdir. D-AOBM'den hareketle dil düzeyleri A1 öncesi, A1, A2, A2+ ve B1 olacak şekilde yapılandırılmış ve tanımlayıcılar yine buradan hareketle belirlenmiştir. Diğer yandan D-AOBM çocukların veya literatürdeki yaygın adıyla erken öğrenenlerin (young learners) Avrupa Konseyi tarafından Goodier'in (2018) editörlüğünde 7-10 ve 11-15 yaş grubu için hazırlanan tanımlayıcılara yönlendirmede bulunmaktadır. YTÖP'te de bu tanımlayıcılardan hareket edilmiş ve 7-10 ve 11-15 yaş grupları için dil gereksinimleri ayrı ayrı analiz edilerek programa dâhil edilmiştir. Programda hedef grubun yaş ortalaması göz önünde bulundurulmuş ve A1 Öncesi, A1, A2, A2+ ve B1 genel tanımlayıcıları kullanılmıştır.

¹ YTÖP'te (2025) Türkçe alan becerilerinden hareketle alan becerilerinin belirlendiği ifade edilmiş olsa da Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortak Metni incelendiğinde yabancı dil alan becerilerinden hareket edildiği anlaşılmaktadır.

3.2.2. Göçmen öğrencilerin dil, kültür ve uyum ihtiyaçlarına yanıt: Program kapsamında hazırlanacak öğretim materyalleri ve öğrenme kanıtlarının öğrencilerin hazırbulunuşluklarına, Türkçe dil düzeylerine ve dil öğrenme ihtiyaçlarına göre çeşitlendirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Program sadece öğrencilerin dil ihtiyaçlarına değil kültürel ihtiyaçlarına da yanıt vermeyi amaçlamaktadır. Bu doğrultuda hazırlanacak öğrenme-öğretme yaşantılarında Türk kültürü, yabancı öğrencilerin hazırbulunuşlukları ve kültürleri de gözetilerek ele alınması gerektiği ifade edilmektedir. Öte yandan programda Türkçe dil becerilerinin geliştirilmesinin yabancı öğrencilerin sosyal uyumlarını destekleyeceği belirtilmesine karşın, bu uyumun sağlanabilmesi için uygulamaya dönük somut bir çerçeveye rastlanmamıştır. Aile ve sosyal çevrenin dil öğrenmeye olan desteği göz önünde bulundurularak gerektiğinde aile ve çevre destekli eylem odaklı dil öğrenme görevleri tasarlanması gerektiği programda ifade edilmiş olsa da uyum için gerekli olan aile katılımı ve çevre desteği mekanizmalarıyla ilgili programda somut uygulamalar yer verilmediği görülmüştür.

3.3. Programın Hedefleri

3.3.1. Amaçlar ve amaçların netliği: Bu öğretim programı ile Türkiye’de eğitim öğretimlerine devam eden yabancı öğrencilerin; 1. Türkçe okuma yazma becerileri kazanmaları, 2. Sosyal yaşamlarını kolaylaştıracak nitelikte Türkçe dil yetkinliklerini kazanmaları, 3. Türkçeyi bilinçli, doğru, etkili ve üretken kullanabilmeleri, 4. Söz varlıklarını zenginleştirmeleri, 5. Türkçe dil becerilerini Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi bağlamında ve alan becerileri, okuryazarlık becerileri, sosyal-duygusal öğrenme becerileri, değerler ve eğilimler gibi Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nde ifade edilen, tanımlanan ve açıklanan kıstaslar da göz önünde bulundurularak bütüncül bir şekilde geliştirmeleri, 6. Dört temel dil becerisini -dinleme/izleme, okuma, konuşma ve yazma-geliştirmeleri hedeflenmektedir.” (YTÖP, 2025, s. 11). Programda yer alan yukarıdaki ifadeler incelendiğinde programda amaçların net olarak ortaya konduğu anlaşılmaktadır.

3.3.2. D-AOBM tanımlayıcıları, öğrenme çıktıları, süreç bileşenleri: YTÖP’te A1 öncesi, A1, A2, A2+ ve B1 düzeyleri için tanımlayıcılar D-AOBM’den ve erken öğrenenlerin (young learners) tanımlayıcılarından hareketle belirlenmiştir. Programda ayrıca D-AOBM’de yer alan tanımlayıcıların ölçme ve değerlendirme süreçlerinin daha sağlıklı yürütülmesi adına daha anlaşılır, uygulanabilir ve pratik şekilde sadeleştirildiği ifade edilmektedir (YTÖP, 2025, s. 59). Sadeleştirilen tanımlayıcılardan hareketle “öğrenme çıktıları”, “süreç bileşenleri” ve öğrenme sürecinde ele alınması gereken bilgileri içeren “içerik çerçevesi” oluşturulmuştur. YTÖP’te tanımlayıcıların gerçekleştirilmesi için gerekli olan diğer dil düzeylerinden ayrışmalarını sağlayan bu koşulların ayrı bir başlık altında sunulduğu görülmektedir. Kısacası tanımlayıcılardan hareketle öğrenme çıktıları, süreç bileşenleri, içerik çerçevesi ve koşullar hazırlanmıştır.

3.3.3. Dil becerilerinin bütüncül ve dengeli bir anlayışla sunulması: YTÖP dil becerilerini alan becerileri başlığında anlama ve anlatma olarak temelde ikiye ayırmıştır. Dinleme/izleme ve okuma anlama, konuşma ve yazma anlatma becerileri olarak değerlendirilmiştir. Tüm bunların yanında D-AOBM ile uyumlu olacak şekilde etkileşim ve aracılık becerilerini tamamlayıcı beceriler altında değerlendirmiştir. Diğer yandan YTÖP incelendiğinde programda dil derslerinin doğasına uygun şekilde dil becerilerinin dengeli ve bütüncül şekilde kazandırılması gerektiğine dair herhangi bir ifadeye rastlanmamıştır. Ayrıca programdaki tanımlayıcıların ve onlardan hareketle geliştirilmiş öğrenme çıktılarının dil becerilerine göre dağılımına yer verilmemiştir.

3.3.4. Dil düzeylerine göre hedefler: YTÖP'te (2025) dil düzeylerine göre öğrencilerden beklenen yeterlikler tanımlanmıştır ancak bu yeterlikler "tema" başlığında ele alınmıştır. YTÖP'te (2025) tema başlığı altında dil düzeylerine göre belirlenmiş hedefler aşağıdaki tabloda özetlenmiştir:

Tablo 1. YTÖP'teki Dil Düzeylerine Göre Hedefler

Dil Düzeyleri	Dil Düzeylerine Göre Hedefler
A1 Öncesi	Bu seviyede öğrenciden temel kelime, kalıp ifade ve cümleleri fark etmesi/tanıması, anlaması, ilgili düzey bağlamında kullanabilmesi ve kültüre uygun basit sosyal davranışları gözlemleyebilmesi beklenmektedir.
A1	Bu seviyede öğrenciden temel dil yapılarını/ifadelerini anlama ve kullanması; günlük yaşamda basit durumlarda iletişim kurabilmesi, kısa ve rutine dayalı etkileşimlere katılabilmesi ve temel kültürel davranışları tanıyabilmesi beklenmektedir.
A2	Bu seviyede öğrenciden -A2 ve öncesiyle ilişkili yeterlikleri- günlük yaşamda sık karşılaşılan durumlarda tüm dil becerilerini işlevsel kullanabilmesi ve kültürel normlara uygun davranışlar sergilemesi beklenmektedir.
A2+	Bu seviyede öğrenciden kendi seviyesine uygun tüm yeterlikleri günlük hayatta sıklıkla kullanılabilmesi, gündelik görevlerde etkin iletişim kurabilmesi, sınırlı da olsa ihtiyaçlarını ve isteklerini ifade edebilmesi ve kültürel normlara uygun davranışlar sergilemesi de beklenmektedir.
B1	Bu seviyede öğrenciden daha bağımsız bir şekilde iletişim kurabilmeleri, duygu, düşünce ve planlarını net bir şekilde ifade edebilmeleri ve aşına olduğu konularda fikir alışverişi yapabilmesi beklenmektedir.

Tablo 1 incelendiğinde dil düzeylerinin D-AOBM ile uyumlu olduğu görülmektedir.

3.3.5. Dil yapıları: Program, A1 öncesinden B1 düzeyine kadar dil yapılarını kademeli biçimde sunarak D-AOBM ile uyumlu bir sarmal yapı oluşturmuştur. Ancak dil yapıları yalnızca biçimsel olarak listelenmiş, her yapının hangi iletişimsel işlevi (Örn: geçmiş zaman → deneyim anlatımı) desteklediği açıklanmamıştır. Ayrıca dil yapılarının sunumunda biçimsel bir tutarsızlık da söz konusudur. Örneğin listenin bazı satırlarında sadece biçim birimsel öğeler (-iyor, -dı, -meli, -den dolayı, -mA) yer alırken bazı satırlarda "keşke, sayesinde" gibi sözcüksel unsurlar yer almaktadır. Bu durum, dil yapıları tablosunun yapısal çerçevesini belirsizleştirmekte; dil bilgisel ekler ile anlam birimleri ve bağlaçların hangi ölçütle "dil yapısı" olarak kabul edildiğini anlaşılmasız hâle getirmektedir. Öğretmen açısından bu karmaşa, hangi öğelerin biçim bilgisel (morfolojik) hangi öğelerin söz dizimsel ya da anlamsal düzeyde ele alınması gerektiği konusunda belirsizlik yaratabilir. Programın eylem odaklı ve bütüncül bir yaklaşım benimsediği düşünüldüğünde dil içeriklerinin sınıflandırılmasında tek bir ölçüte dayalı tutarlı bir sistematik izlenmesi, programın hem uygulama hem ölçme-değerlendirme boyutunda daha açık ve işlevsel olmasını sağlayacaktır.

3.3.6. 21. yüzyıl becerileri: 21. yüzyıl becerileri yaşam ve kariyer becerileri, öğrenme ve yenilikçi becerileri ve bilgi, medya ve teknoloji becerileri olmak üzere 3 ana başlıkta incelenmektedir. Esneklik ve uyum yeteneği, girişimcilik ve özyönetim, sosyal ve kültürlerarası beceriler, verimlilik ve hesap verebilirlik, liderlik ve sorumluluk “*Yaşam ve Kariyer Becerileri*” başlığında; yaratıcılık ve yenileme, eleştirel düşünme ve problem çözme, iletişim ve iş birliği “*Öğrenme ve Yenilikçilik Becerileri*” başlığında; bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı ise “*Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri*” başlığı altında değerlendirilmektedir (P21, 2015). YTÖP’ün (2025) 21. yüzyıl becerilerini dil öğretim sürecine dengeli biçimde dâhil ettiği görülmektedir. Eleştirel düşünme; özellikle okuma ve dinleme etkinliklerinde “bilgi analizi, çıkarım yapma ve bilginin güvenilirliğinin değerlendirilmesi” ilgili faaliyetlerde öne çıkmaktadır. Yaratıcılık; yazma ve konuşma becerilerinde “özgün fikir üretme, metne dayalı yaratıcı ürünler oluşturma” gibi öğrenme çıktılarıyla desteklenmektedir. İletişim ve iş birliği becerileri tüm dil becerilerinde yer alsa da en belirgin biçimde “konuşma ve dinleme” ile “etkileşimli ve aracılık” becerilerinde grup çalışması gibi görevlerle geliştirilmektedir. Bilgi ve medya okuryazarlığı becerileri YTÖP’te (2025) daha çok okuma ve dinleme yoluyla kazandırılmaktadır. Tüm bu bilgilerden hareketle YTÖP’te (2025) iletişim, iş birliği, eleştirel düşünme ve yaratıcılığın dâhil olduğu “öğrenme ve yenilikçilik becerilerine” en çok ve daha somut şekilde yer verildiği ifade edilebilir.

3.4. İçerik ve Temalar

3.4.1. İçerik yapısı: YTÖP (2025, s. 18) sarmal programlama yaklaşımına dayalı bir içerikle düzenlendiği için içerik doğrusal bir sıralama izlememektedir. Daha önce belirli dil düzeylerine göre kazandırılmış öğrenme çıktıları farklı kademelerdeki öğrencilerin hazırbulunmuşluklarına göre tekrar edilmektedir.

3.4.2. Öğrencilerin yaşam dünyasıyla ilişkililik: YTÖP’ün (2025, s. 18) uygulama sürecinde öğrencilerin hazırbulunmuşlukları ile gerçek yaşam arasında köprü kurmaları istenmektedir. Eylem odaklı yaklaşımın benimsendiği programda ders içeriklerinin bu yaklaşıma uygun olarak öğrencilerin gerçek hayatta iletişim kurmalarını sağlayacak şekilde düzenlenmesi öngörülmektedir. Bu durum, Türkçe dersinde öğrencilerin edindikleri bilgi ve becerilerin gündelik yaşamlarına aktarmalarını sağlayarak dersin işlevselliğini artırmaktadır. Diğer yandan programda yer alan temalar incelendiğinde (YTÖP, 2025, s. 20-34) öğrencilerin yaşam dünyasıyla ilişkili birçok tema, alt tema ve içeriğe yer verildiği görülmektedir.

3.4.3. Evrensel ve yerel kültür dengesi: İçerikte yer alan yerel kültür unsurlarına “Türk kültüründe misafirperverlik, millî ve manevi değerlere duyarlılık, Türk bilim insanları, Türk sanatçılarla tanışalım” gibi tema ve konular örnek olarak verilebilir. Şenlikler, festivaller, bayramlar, kutlamalar, kültürel miras, ortak değerler: saygı, sevgi, adalet konu ve temaları da evrensel kültür unsurlarına programda geçen evrensel kültür unsurlarına örnek olarak gösterilebilir. Sonuç olarak YTÖP’te (2025) evrensel ve yerel kültür dengesi gözetilerek içerik ve temaların oluşturulduğu görülmektedir.

3.4.4. Kimlik, aidiyet ve çokkültürlülüğün desteklenmesi: YTÖP’te dilin toplumsal aidiyet kazandırma işlevine ve sınıf ortamlarının sınıfa aidiyet duygusuna destek olacak şekilde tasarlanması gerektiği ifade edilmektedir. Bunların dışında program içerisinde kimlik, aidiyet ve çokkültürlülükle ilgili herhangi bir ifadeye veya uygulamaya rastlanmamaktadır. YTÖP’te (2025, s. 191, s. 198) aracılık etme becerisiyle ilişkili olacak şekilde kültürlerarası iletişimi destekleyen 2 farklı tanımlayıcıya yer verildiği görülmektedir. Temalar incelendiğinde ise “farklı kültürlerde yemekler” teması dışında kültürlerarası bir konu veya temaya rastlanmamıştır. Bu nedenle programda kültürlerarası bakış açısının sınırlı olduğu, içeriğin bu anlamda yeniden düzenlenmesi gerektiği ifade edilebilir.

3.5. Yöntem, Strateji ve Pedagoji

3.5.1. Farklılaştırılmış pedagojiyi destekleme düzeyi: Farklılaştırılmış pedagoji sınıfta öğrencilerin farklı ilgi alanlarını, hazırbulunuşluk düzeylerini, öğrenme hızlarını ve öğrenme stillerini dikkate alarak öğretimin planlanması ve yürütülmesi yaklaşımıdır. YTÖP (2025) incelendiğinde TYMM'den hareketle farklılaştırılmış öğretim kapsamında zenginleştirme ve desteklemenin uygulanması ifade edilmekte birlikte programda buna yönelik somut ve belirgin pratiklere rastlanmamıştır.

3.5.2.Öğrenci merkezli ve iletişimsel etkinliklere ağırlık: YTÖP'te (2025, s. 41) temalar, öğrenme çıktıları, süreç bileşenlerinin dilin iletişimsel işlevlerine göre şekillendirildiği açıklanmaktadır. Buna ek olarak YTÖP (2025) öğrenci merkezli bir program olup dil becerilerinin öğretim sürecine bütünsel yöntem, dilsel iletişim yöntemi, görev odaklı dil öğretim yöntemi ve iletişimsel yöntem dâhil edilmesi gerektiğini vurgulayarak iletişimsel etkinliklere ağırlık vermektedir.

3.5.3.Teknoloji ve dijital araçların kullanımı: YTÖP'te (2025, s. 19) Türkçe öğretme sürecinin eğitim teknolojileri ile desteklenmesi ve yararlanılması istenmektedir. Dil öğrenme uygulamalarının derslere entegre edilmesi, gerektiğinde çevrim içi destekli derslerden yararlanılması gerektiği (YTÖP, 2025, s. 51) ifade edilmektedir. Teknoloji temalı öğrenme içeriklerine yer verilen programda dijital araçlar kullanılarak alternatif ölçme ve değerlendirilme yapılması hedeflenmektedir.

3.6. Materyal ve Kaynaklar

3.6.1. Ders kitapları ve ek materyallerin yeterliliği: YTÖP (2025) kapsamında henüz ders kitapları ve ek materyaller hazırlanmamıştır. Program oldukça yeni olduğu için zaman içerisinde programa uygun ders kitaplarının ve materyallerin de hazırlanacağı öngörülmektedir. YTÖP (2025) incelendiğinde program kapsamında hazırlanması gereken kitapların forma sayıları ile kademelere göre hazırlanacak kitap sayısının belirtildiği görülmektedir.

3.6.2. Görsellerin ve metinlerin kültürel temsil gücü: YTÖP'te (2025, s. 38) program doğrultusunda hazırlanacak ders kitaplarındaki metinlerin "metin türleri ve içerikleri, dil beceri alanları ve öğrenme çıktılarıyla uyumlu olması" istenmektedir. Metin seçimi yapılırken kültürlerarasılık kavramının göz önünde bulundurulması ve kültürlerarası farkındalığa hizmet edecek metinler seçilmesine dikkat edilmelidir. Ayrıca metinler Türk kültürünün tanıtılmasına yönelik olmalıdır (YTÖP, 2025, s. 39). Programda görsellerle ilgili doğrudan bir başlığa yer verilmemiş olsa da broşür genel başlığı altında "liste, diyagram, tablo, grafik, kroki, harita, afiş" gibi karma içerikli metin türlerine her dil düzeyindeki ders kitaplarında yer verilmesi istenmiştir.

3.6.3. Dijital içerikler ve erişilebilirlik: YTÖP (2025, s. 51) kapsamında dijital araçlardan ve içeriklerden yararlanılması istenmekte, hazırlanacak dijital kaynakların öğrencilerin dil düzeyine uygun olması gerektiği açıklanmaktadır. Ayrıca programda sosyal medya mesajları, blog/vlog, e-posta, resmî kurumların web siteleri gibi metin türlerine yer verilmesi, öğrencilerin gündelik hayatlarında karşılaşabilecekleri dijital içeriklerle Türkçe öğretimini bütünleştirmeyi göstermesi bakımından önemlidir.

3.7. Ölçme ve Değerlendirme

3.7.1. Ölçme değerlendirme yaklaşımı: YTÖP'ün (2025, s. 52) ölçme değerlendirme yaklaşımı TYMM'de de belirtildiği üzere süreç odaklı, öğrenci merkezli ve bütüncül olup ayrıca D-AOMB'de belirtilen dil öğretim ilkelerine dayanmaktadır. Program; alternatif, süreç odaklı ve teknoloji destekli ölçme değerlendirme teknikleri ile öğrencilerin tamamlayıcı beceri gelişimlerini ve başarılarını izlemeleri dolayısıyla öz değerlendirme yapabilmelerini vurgulamaktadır.

3.7.2. Kullanılan ölçme araçları (test, performans, öz değerlendirme): Programda süreç odaklı, performansa dayalı, alternatif ve teknoloji destekli ölçme araçları ile değerlendirmenin yapılması gerektiği belirtilmektedir (YTÖP, 2025, s. 41). Program kapsamında öz, akran ve grup değerlendirmesinin yanı sıra öğrenci portfolyoları, performans görevleri, sunumlar, kontrol listeleri, sınavlar, gözlem formları, raporlar ve öğrenci anket gibi ölçme araçlarından yararlanılabileceği ifade edilmektedir (YTÖP, 2025, s. 52). Her dil becerisi için kullanılacak ölçme ve değerlendirme yöntemleri, öğrenme kanıtları ve ölçme değerlendirme araçları programda ayrıntılı şekilde açıklanmaktadır.

3.7.3. Süreç odaklılık ve öğrenme kanıtlarıyla uyum: Programda öğrenme kanıtlarının sürece dayalı ve alternatif ölçme ve değerlendirme araçları kullanılarak, gerektiğinde teknoloji destekli bir şekilde gerçekleştirilmesi gerektiği açıklanmaktadır. (YTÖP, 2025, s. 17). Ayrıca YTÖP (2025) ölçme ve değerlendirme süreçlerinde süreç odaklı bir yaklaşım benimsenmesini istenmekte ve bu doğrultuda tasarlanan öğrenme kanıtlarının dil düzeylerinden hareketle ele alınması önemsenmektedir.

3.7.4. Geri bildirim ve izleme mekanizmaları: YTÖP (2025, s. 18) uygulama aşamasında öğretmenin öğrencilere doğal iletişimi bozmadan geliştirici ve yapıcı geri bildirimler verilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Ayrıca düzenli olarak yapıcı, destekleyici ve teşvik edici geri bildirimde bulunmanın öğrencilerin dil gelişimini destekleyeceği ifade edilmektedir (YTÖP, 2025, s. 41). Diğer yandan programda öğretmenin geri bildirim vermesi dışında akran geri bildiriminden de yararlanılabileceğine işaret edilmektedir (YTÖP, 2025, s. 55).

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Program adlandırmaları, hedef kitleyi ve pedagojik yönelimi doğrudan yansıtan kritik bir unsurdur. Araştırmadan elde edilen verilere göre "Yabancılar Türkçe Öğretimi Programı" adlandırmasının göçmen çocuklar bağlamında kapsayıcı olmaktan çok dışlayıcı bulunabileceği ifade edilebilir. Durmuş'un (2018) belirttiği gibi bir dili yabancı dil olarak öğreten ülkelerin kültürel tanıtım ve yumuşak güç oluşturmanın nasıl gerçekleştirileceği üzerinde durmaları gerekmektedir. Ayrıca yabancı dil-ikinci dil ayrımı, öğrenme ortamı (Durmuş, 2018; Oruç, 2016) ve edinim/öğrenme süreçleri (Durmuş, 2018; Uçak, 2016) üzerinden netleşmektedir. Hedef dilin konuşulduğu ülkede öğrenim ikinci dil, sınıf içiyle sınırlı öğrenim ise yabancı dil kapsamına girmektedir. Dolayısıyla programın "İkinci Dil Olarak Türkçenin Öğretimi Programı" biçiminde adlandırılması hem kapsayıcılık hem de Türkçenin yumuşak güç unsuru olarak etkinliğini artırma bakımından daha uygun bir yaklaşım olacaktır. Programın hazırlanmasında (TYMM) ile D-AOBM'nin referans alındığı görülmektedir. YTÖP, TYMM'den aldığı değer-temelli çerçeve ile D-AOBM'nin dil düzeyi ve eylem odaklı yaklaşımını bütünleştirerek programı ulusal eğitim felsefesi ile uluslararası standartları bir araya getiren bir yapıya oturtmaktadır. Diğer yandan yabancı çocukların eğitime erişimi ve sosyal uyumunu desteklemeyi amaçlayan PIKTES projesiyle uyumlu olarak hazırlanan YTÖP'ün bu doğrultuda öğrencilerin Türkçe dil öğrenimlerini geliştirmeyi hedeflediği görülmektedir.

YTÖP Türkiye'deki ilkökul, ortaokul ve lise kademelerindeki yabancı öğrencileri hedeflemektedir. Ayrıca D-AOBM'den hareketle A1 öncesinden B1 düzeyine kadar yapılandırılmıştır. YTÖP Türkçe öğretimi süreçlerinde kültür kavramına, Türk kültürünün yanı sıra yabancı öğrencilerin kültürel arka planlarını da dikkate alan çokkültürlü bir bakış açısıyla yaklaşmaktadır. Tamer (2014) göçmen gençlerin sosyal uyumlarının etkili şekilde sağlanmasının yolunun okulların çokkültürlü kimlikleri teşvik etmesi ve öğrencilerin birden fazla kültürel alanda etkin hareket kabiliyeti kazanmalarını mümkün kılmak olduğunu vurgulamaktadır. Bu doğrultuda çokkültürlü bakış açısının programın güçlü yönlerinden biri olduğu ifade edilebilir. Program; öğrenme-öğretme sürecinin öğrencilerin dil düzeyleri, kültürel farklılıkları ve bireysel ihtiyaçlarına göre çeşitlendirilmesini öngörmekte, Türkçe derslerinin sosyal uyumu destekleyecek biçimde yapılandırılmasını talep etmektedir. Ancak bu uyumun nasıl sağlanacağına ilişkin gerek ders içi etkinliklerde gerekse hazırlık sınıfı gibi ders dışı uygulamalarda izlenecek somut bir yol haritası sunulmamaktadır.

Programda hem genel hem özel amaçların net bir şekilde ortaya konulması programın güçlü yönlerinden biri olarak değerlendirilebilir. Diğer yandan D-AOBM kapsamında hazırlanan erken öğrenenlerle ilgili 7-10 ve 11-15 yaş grubuna yönelik tanımlayıcıların programa dâhil edilmesi yaş gruplarının gelişimsel özelliklerini dikkate alması açısından önemli görünmektedir. Nitekim Çağ (2024) yabancı/ikinci dil öğretiminde yaşın önemli bir etken olduğunu ve öğreticilerin yaş grubunun gelişimsel özelliklerine dikkat ederek dil öğretimi faaliyetleri düzenlemesi gerektiğini vurgulamaktadır. Her dil düzeyi için öğrencilerden beklenen yeterlikler, iletişimsel hedefler ve kültürel/sosyal davranışlara yönelik tanımlamaların programda tema başlığı altında yer verildiği görülmüştür. Başlık ve içerik arasındaki bu terminolojik uyumsuzluğun giderilmesi için bu bölümün adlandırılmasının gözden geçirilmesi gerekmektedir. Programda dört temel dil becerisi olan dinleme/izleme, okuma, yazma ve konuşma becerilerine yer verilmiş olsa da dil öğretiminin doğasına uygun şekilde dengeli ve bütüncül bir yaklaşımla becerilerin ele alınması gerektiğine dair bir ifadeye rastlanmamıştır. Programın dil yapıları listesi D-AOBM ile uyumlu kademeli bir ilerleme sunsa da iletişimsel işlevlerin belirtilmemesi ve biçimsel tutarsızlıklar önemli bir sorun oluşturmaktadır. Morfolojik unsurlar ile sözcüksel öğelerin aynı tabloda ölçütsüz biçimde verilmesi, öğretmen açısından uygulamada belirsizlik yaratmaktadır. Bu nedenle tabloda her dil yapısına ilişkin iletişimsel işlevin açıklanması ve tutarlı bir sistematığın benimsenmesi, programın hem öğretim hem de ölçme değerlendirme boyutunu güçlendirecektir.

Sarmal bir yaklaşımla hazırlanan YTÖP'te (2025) içerik doğrusal bir sıralama izlememektedir. Programın içeriğinin öğrencilerin yaşam dünyasıyla ilişkili, evrensel ve yerel kültürel unsurlara dengeli şekilde yer vermesi görülmekle birlikte programda kültürlerarası bakış açısına sınırlı şekilde yer verildiği ifade edilebilir. Programda içerik ile temalarda yerel (Türk kültürü, değerler, sanat ve bilim insanları) ve evrensel (festivaller, bayramlar, kültürel miras, ortak değerler) kültür unsurlarına dengeli biçimde yer verildiği görülmektedir. Öte yandan YTÖP'te (2025) kültürlerarası iletişimle ilgili unsurlara sınırlı şekilde yer verilmesi, programın bu boyutu daha sistematik biçimde destekleyecek içerik ve temalarla zenginleştirilmesi gerektiğini göstermektedir.

YTÖP'te (2025) programın farklılaştırılmış öğretim ilkesine kuramsal olarak yer verildiği, ancak uygulamaya dönük açık etkinlik örneklerinin sınırlı kaldığı görülmüştür. Dolayısıyla programın farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının sınıf içi pratiğe nasıl yansıtılacağı konusunda öğretmenlere yeterli yol haritası sunmadığı söylenebilir. YTÖP'te (2025) temalar, çıktılar ve süreç bileşenlerinin iletişimsel işlevlere göre düzenlendiği, ayrıca öğrenci merkezli yaklaşımla dil becerilerinin öğretiminde bütünsel, iletişimsel ve görev odaklı yöntemlere ağırlık verilmesi gerektiğinin vurgulandığı görülmektedir.

Bu araştırmanın bulgulardan hareketle YTÖP'ün (2025) güçlü ve geliştirilmesi gereken yönleri aşağıdaki tabloda özet olarak sunulmuştur:

Tablo 2. YTÖP'ün (2025) güçlü ve geliştirilmesi gereken yönleri

Programın Güçlü Yönleri	Programın Geliştirilmesi Gereken Yönleri
Ulusal ve uluslararası referansları dikkate alması	Programın adı
Eylem odaklı, iletişimsel yaklaşım, görev temelli öğrenme gibi çağdaş yabancı/ikinci dil öğretimi yaklaşımlarını esas alması	Göçmen çocukların dil ve kültür ihtiyaçlarını kimlik oluşturma ve aidiyet duygusu geliştirme bağlamında ele almaması
PİKTES + projesiyle uyumlu olması	Programda dile getirilen birçok kavramın somut bir zemine dökülememesi
Tanımlayıcıların oluşturulmasında yaş gruplarının özelliklerini dikkate alması	Çok sık tekrara düşülmesi
Tanımlayıcıların oluşturulmasında dil düzeylerini dikkate alması	Yabancı dil alan becerileri ifadesi yerine Türkçe alan becerileri ifadesi kullanılması
Kültürel öğeleri dil öğrenenin kültürü ve hedef kültürü dikkate alarak sunmayı amaçlaması	Uyum konusunda destek mekanizmalarına yer verilmemesi
Genel ve özel amaçların net şekilde ifade edilmesi	Hem ders içi hem de ders dışında uygulamaya yönelik somut çerçeveler sunmaması
21. yüzyıl becerilerini dil öğretim sürecine dengeli şekilde dâhil etmesi	Dil becerilerinin bütüncül ve dengeli bir şekilde sunulmasına dair kanıtların yer almaması
Evrensel ve yerel kültür unsurları arasında dengenin sağlanması	Yazım yanlışları ve tamamlanmamış cümle gibi maddi hataların bulunması
Metinlerin Türk kültürünü dikkate alarak seçilmesiyle temsil gücünün yüksek olması	Metin seçimleri hariç kültürlerarası bakış açısının sınırlı olması
Öğrenme öğretme süreçlerinde teknoloji-den yararlanılmasını desteklemesi	Farklaştırılmış öğretim uygulamalarına pratikte nasıl yer verileceğine dair öğretmenlere rehber olabilecek somut unsurlar barındırmaması
Dijital araç ve kaynaklara yer verilmesinin istenmesi	Terminolojik yanlışlar bulunması (Örneğin "yabancı öğrencilerin dil becerilerini edinmesi" "okuma yazma becerilerini edinme" vb.)
Dil yapılarının D-AOBM ile uyumlu olması	Dijital araç ve kaynaklara erişilebilirlikle ilgili bilgilerin yer almaması
	Dil yapılarının sunulmasında biçimsel tutarsızlıkların olması, dil yapılarının iletişimsel işlevlerine yer verilmemesi

YTÖP'ün (2025) uygulanmasında karşılaşılabilecek olası zorlukların azaltılması için araştırma sonuçlarından hareketle programın geliştirilmeye ihtiyaç duyulan boyutlarında iyileştirilmeler yapılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Ankara Üniversitesi TÖMER. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretim programı*. Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Avrupa Konseyi (2021). *Avrupa dilleri için ortak başvuru metni: Öğrenme, öğretme, değerlendirme*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Bridging Refugee Youth & Children's Services (BRYCS). (n.d.). (2008). Welcoming and orienting newcomer students to U.S. schools. Retrieved from <https://brycs.org/schools/welcoming-and-orienting-newcomer-students-to-u-s-schools/>
- Çağ, H. D. (2024). Çocuklarda okuma becerisinin geliştirilmesi. A. Göçer ve G. Morali (Eds). *Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretiminde okuma becerisi* içinde (ss. 129-151). Nobel Yayınları.
- Demirel, Ö. (2009). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Pegem Akademi.
- Durmuş, M. (2018). Dil öğretiminin temel kavramları üzerine düşünceler: Yabancılar Türkçe öğretimi mi, yabancı dil veya ikinci dil olarak Türkçe öğretimi mi? *Türkbilig*, 35, 181-190.
- Erden, M. (1998) *Eğitimde program değerlendirme*. Anı Yayıncılık.
- Goodier T. (ed.) (2018), "Collated representative samples of descriptors of language competences developed for young learners – Resource for educators, Volume 1: Ages 7-10" [Çocuk öğrenciler için geliştirilen dil yetkinliğine dair örnek tanımlayıcılar seçkisi- Öğretmen yetiştiricileri için bir kaynak. Cilt 1: 7-10 yaş], Education Policy Division, Council of Europe, <https://rm.coe.int/16808b1688>. 18.
- Goodier T. (ed.) (2018), "Collated representative samples of descriptors of language competences developed for young learners – Resource for educators, Volume 2: Ages 11-15" [Çocuk öğrenciler için geliştirilen dil yetkinliğine dair örnek tanımlayıcılar seçkisi- Öğretmen yetiştiricileri için bir kaynak. Cilt 2: 11-15 yaş], Education Policy Division, Council of Europe, <https://rm.coe.int/16808b1689>.
- MEB (2025a). *Yabancılar Türkçe öğretimi programı (A1 öncesi, A1, A2, A2+ ve B1 dil düzeyleri)*.
- MEB (2025b). *Türkiye yüzyılı maarif modeli öğretim programları ortak metni*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB (2024). *Ortaokul Türkçe dersi öğretim programı Türkiye yüzyılı maarif modeli*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Oruç, Ş. (2016). Ana dili, ikinci dil, iki dillilik, yabancı dil. *International Journal of Social Science*, 45, 279-290. Doi:10.9761/JASSS3411.
- Partnership for 21st Century Learning. (2015). *P21 framework definitions*. <https://eric.ed.gov/?id=ED519462>
- PIKTES . <https://piktes.gov.tr/cms/Home/Hakkimizda>.
- Tamer, M. 2014. *The education of immigrant Children: As the demography of the U.S. continues to shift, how can schools best serve their changing population?* <https://www.gse.harvard.edu/ideas/usable-knowledge/14/12/education-immigrant-children>
- Türkiye Maarif Vakfı (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programı*.
- Uçak, S. (2016). Dil öğrenimi ve edinimi üzerine bir tartışma. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 1(1), 65-79.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde bilimsel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Seçkin Yayıncılık.

XVII.ULUSLARARASI
DÜNYA DİLİ
TÜRKÇE
SEMPOZYUMU

Hatice Dilek ÇAĞ
Fatma BÖLÜKBAŞ KAYA



XVII.ULUSLARARASI
DÜNYA DİLİ
TÜRKÇE
SEMPOZYUMU

Hayrettin **PARLAKYILDIZ***

Türkçe Kelime Zenginliğimizi Nasıl Daraltıyoruz?

Özet

İnsan; kelimelerle düşünür, cümlelerle anlatır. Anlatırken kelime hazinesinin zenginliği, çeşitliliği; kişisel anlayışını, görgüsünü, bilgisini, insana olan bakışını ortaya koyar... Sözlü iletişimde jest ve mimiklerini çok iyi kullanan anlatımıyla bütünleştiren, yüz okumasını iyi yorumlayan, bazen kaba, ama çoğu zaman zarif kişidir. İnsanın; iletişimde en etkili, söylemlerinde bazen en acımasız olmasına rağmen, özelde en duyarlı olduğunu söylemek gerek. Okula gitmeyip de dilini çok iyi kullananlar değil, okula gitmesine rağmen dilini kullanmayanların çoğunlukta oluşları bizleri korkutuyor, düşündürüyor; bir eğitimci olarak yanlış kullananları eleştirme gibi hakkımız olduğunu hem öğrencilerimiz hem de iletişim içinde bulunduğumuz topluluk için zorunlu görüyoruz. Bu bakışta kaygı, bu bakışta saygı da vardır. Kaygılar ve saygılar; iletişim kurduğu kişi veya kişilerin davranışlarından oluşabileceği gibi, o kişilerin toplum içinde kazandıkları değerler bütününden süzülerek gelen kelimelere ve o kelimelerin çeşitlerine de bağlıdır. "Türkçe'nin yabancılara öğretiminde dört temel becerinin dil bilgisiy-le de harmanlanarak öğrencilere sunulması dil öğretimi için oldukça önemlidir. Bunun yanı sıra Türkçeyi öğrenen yabancıların kendilerini daha iyi ifade edebilmeleri ve iletişim içerisinde oldukları insanları daha iyi anlayabilmeleri açısından kelime hazinelerini zenginleştirmeleri dili anlamlandırılmaları bakımından önem arz etmektedir." (Çevik, s.435). Kelime zenginliğimizi farkında olmadan, Türkçenin bilim dili olma özelliği içinde yabancılara Türkçemizi öğretirken, kelime zenginliğimizi nasıl daralttığımızın, dilimizi iyi kullanamadığımızın farkında mıyız? Eğitim hayatımızın ilk basamaklarından beri öğrendiğimiz, ama bir türlü ne anlamını ne de de-yim olarak karşılığını duygularımızda, sohbetlerdeki söylemlerimizde kullanılış yerine göre, tam beceremediğimiz için, pot kırdığımız nice kelimelerimiz vardır ...Bunlardan biri de cümle içinde SIFAT yapan kelimelerdir. Ama onun yerine başka kelime kullandığımız zaman, karşımızdaki kişi anlamazsa, onun için zaman zaman adabı zorlamadan argo kullanabiliriz. Bu argo kelimeler, genelde bir varlığın niteliğini belirttiği için sıfat adını alırlar. Bu sıfatlar, her zaman kulağa hoş gelen kelime veya kelime grubundan oluşmayabilir, fakat anlamca o varlığın daha iyi bir şekilde tanınmasına yardımcı olacaksa, o kelimedeki herkes tarafından bilinerek, mizahi bir taşlama oluşturacaksa ve anlamı kuvvetlendirecekse kullanabiliriz. Bildirimiz güncel sayılabilecek, az sözle çok şey anlatarak, söylemi kuvvetlendiren kelimelerden, bu kelimelerin güncel söylemler içinde yanlış kullanımların dilimizi nasıl daralttığından söz edilecektir.



ANAHTAR
KELİMELER

Türkçe öğretimi, Kelime serveti, Pasif kelimeler,
Anlatım, Anlama.

* Akademisyen, E. Öğretim Üyesi, Araştırmacı-Köşeyazarı, hparlakyildiz@mynet.com, ORCID: 0000-0002-0823-0711.

How Do We Narrow Our Turkish Word Richness Down?

Abstract

The man think through the words, and narrate via the phrases. While they narrate them, their vocabulary and word diversity put forward their personal understanding, good manners, knowledges, and outlook on human. They are sometimes rude, but usually, elegant people who excellently use their gestures and facial expressions in verbal communication, and combine them with their expressions, and also, interpret face reading well. It is needed to say that the man are subjectively sensitive, and, impressive in their communications although they are sometimes cruel in their discourses. It is a fact that not the illiterate people using their languages well, but the predominance of the litterate people who can not use their languages worries and makes think us. As being an educator, we consider necessary to criticize the people misusing the language for both our students and the society that we are in communication with. In this view, there are both concern and esteem. They depend on the words and the diversity of that words dripping off the set of values that the people have in the society as well as they can be existed through the behaviours of the people. Do we are aware of how we narrow our vocabulary down, and, that we can not use our language well when we teach Turkish language to the foreigners as we are unaware of our vocabulary and, within the frame of the characteristic that Turkish language is a scientific language. We will speak of the words that are deemed to current, and are laconic intensifying the discourse, and, how the misusage of these words in daily life narrows our language down in our presentation.



KEYWORDS

Turkish language education, Word richness, Passive words, Narration, Comprehension.



1. Giriş

Kelime zenginliğimizi farkında olmadan, Türkçenin bilim dili olma özelliği içinde yabancılara Türkçemizi öğretirken, kelime zenginliğimizi nasıl daralttığımızın, dilimizi iyi kullanmadığımızın farkında mıyız?

Eğer buna evet diyorsak, bunu Türkçe eğitimcileri ve akademisyenler olarak dikkate alıp “Türkçemizdeki kelime zenginliğimizi nasıl daralttığımızı tartışmak, buna çözüm aramak için görevimizi neden geciktirdiğimizi düşünmek ve önce kendimizi sonra başkalarını eleştirmek zorundayız.

İnsan; kelimelerle düşünür, cümlelerle anlatır. Anlatırken kelime hazinesinin zenginliği, çeşitliliği; kişisel anlayışını, görgüsünü, bilgisini, insana olan bakışını ortaya koyar... Sözlü iletişiminde jest ve mimiklerini çok iyi kullanan anlatımıyla bütünleştiren, yüz okumasını iyi yorumlayan, bazen kaba da olsa, çoğu zaman zarif kişidir.

İnsanın; iletişimde en etkili, söylemlerinde bazen en acımasız olmasına rağmen, özelde en duyarlı olduğunu söylemek de gerekir. Okula gitmeyip de dilini çok iyi kullananlar değil, okula gitmesine rağmen dilini kullanmayanların çoğunlukta oluşları bizleri korkutuyor, düşündürüyor; bir eğitimci olarak yanlış kullananları eleştirme gibi hakkımız olduğunu hem öğrencilerimiz hem de iletişim içinde bulunduğumuz topluluk için zorunlu görüyoruz.

Bu zorunluluk içinde “Türkiye Türkçesi’ni” çok iyi kullanabiliyor muyuz?..

“Türkçe’nin yabancılara öğretiminde dört temel becerinin dil bilgisiyle de harmanlanarak öğrencilere sunulması dil öğretimi için oldukça önemlidir. Bunun yanı sıra Türkçeyi öğrenen yabancıların kendilerini daha iyi ifade edebilmeleri ve iletişim içerisinde oldukları insanları daha iyi anlayabilmeleri açısından kelime hazinelerini zenginleştirmeleri dili anlamlandırmaları bakımından önem arz etmektedir.” (Çevik, Arzu ; s.435 2. Uluslararası Türkçe Sempozyum Kitabı_2 Agustus.Pdf)

Eğitim hayatımızın ilk basamaklarından beri öğrendiğimiz, ama bir türlü ne anlamını ne de deyim olarak karşılığını duygularımızda, sohbetlerdeki söylemlerimizde kullanılış yerine göre, tam beceremediğimiz için, pot kırdığımız nice kelimelerimiz vardır ...Bunlardan biri de cümle içinde SIFAT yapan kelimelerdir, ama onun yerine başka kelime kullandığımız zaman, karşımızdaki kişi anlamazsa, onun için zaman zaman adabı zorlamadan argo kullanabiliriz. Bu argo kelimeler, genelde bir varlığın niteliğini belirttiği için sıfat adını alırlar.

Bu sıfatlar, her zaman kulağa hoş gelen kelime veya kelime grubundan oluşmayabilir, fakat anlamca o varlığın daha iyi bir şekilde tanınmasına yardımcı olacaksa, o kelimedeki herkes tarafından bilinerek, mizahi bir taşlama oluşturacaksa ve anlamı kuvvetlendirecekse kullanabiliriz.

Bildirimiz güncel sayılabilecek, az sözle çok şey anlatarak, söylemi kuvvetlendiren kelimelerden, bu kelimelerin güncel söylemler içinde yanlış kullanımların dilimizi nasıl daralttığından söz edilecektir.

Argo Deyimler !..

Günlük konuşmalarımız içinde “deyimler, atasözleri” öyle bir yere sahip ki, uzun uzun konuşmalara gerek kalmadan, hemen duyguyu veya düşüncüyü netleştirir, zaman tasarrufu sağlar, ince kelime bilgisi, söz varlığı kit olanları anlatmaktan ve anlamamaktan kurtarır... Bazen de yerin dibine batırır...

Yalnız, argo dediğimiz, her zaman kullanmadığımız sözler “pasif kelimelerimiz” arasındadır.

Deyimlerimizin çoğunda “cinsellik” yatar, bu cinsellik bazen anatomik, bazen zihinsel şekilde ortaya çıkar, ama anatomik de olsa, şüphesiz zihinsel anlam süzgecinden geçerek gelir. “Kürler de bunun bir parçasıdır...”

Kür (I)

Fransızca cure

1. *isim* İyi bakım ve ilaç tedavisi:
2. *isim* Özel tedavi yöntemi:

Deyim

İsim Genellikle gerçek anlamından az çok ayrı, kendine özgü bir anlam taşıyan kalıplaşmış söz öbeği, tabir. (TDK)

Bazı deyimler hem kullanıcının ağızda kirlilik hem de hitap edilende müptezellik yaratır.

İnsanların tanıtımında çok etkin bir yere sahip, hem söyleyenin gözlemlerini-eleştirel bakışını hem söylenenin çevresel-toplumsal statüsünü ortaya koyması, bu tamlamayı güçlü ve güncel kılar...

Bu tür insanlar, dün vardı, bugün de var, yarın da olacak. Olacak, ama bir bilen, alanı olan, rastgele konuşmayan etkili ve yetkili birileri bunlara önce sarı, sonra kırmızı kartı göstermeli, göstermezlerse, o bu dengesizliği, bilgisizliği, görgüsüzlüğü yarına taşıyıp duracak... Bunlar, TV’lerde her derde deva olduğunu söyleyen bitkisel-kürsel tiplerden farkı olmayan, kendini sertifikalarla-katılım belgeleriyle pazarlayan, her şeyi bilen; “log” -ların çoğaldığı zaman içindeyiz.

Ülkelerimizde-yaşadığımız ve çalıştığımız yerlerde neden işlerimizin rayına oturup da yolunda gitmediğini, bu logların sonradan da SOSYOLOG olduğunu görünce anlıyoruz...

Peki, ne yapmalıyız, **ÇÖZÜM** basit; dinlemeyeceksiniz, her “log” olanlara alanını soracaksınız, her “log” olanlara merhabayı azaltacaksınız, her “log” olanların hiçbir ŞEY olmadığını, olamayacağını vurgulayacaksınız. Siyasetten-ticarete, ticaretten-akademisyenliğe, bilgi kıtlığından bilgeliğe, bilim adamlığından-film adamlığına, kendi alanına saygısı olmayanların-başka alanlarda ne aradığına, bu tiplerin kişilerin zaaflarını yakalayarak, oradan kapı aralamalarına izin vermeyeceksiniz.

Kelimelerin Ciddiyeti Kaybolursa ...

İnsanı insan yapan unsurlardan biri de kullandığı kelimeler dizisi ve dili kullanma becerisidir. Kelimelerin de bir ciddiyeti, bir haysiyeti, bir kimliği vardır; kelimelerin ciddiyeti kaybolursa, argolar meydan alır!

Günümüz ciddi, tutarlı, itibarlı, anlam yükü büyük kelimelerle duygu, düşünceleri ifade etmek yerine; basit, içeriksiz, kültürsüz söylem ve hitaplarla dolu hale geldi. Okullarımızda öğretmek, öğrenmek adına verdiğimiz eğitim, aslında bir tutarsızlık, bir modelsizlik göstermekte, sokak ağız dediğimiz anlayışla ARGO kelimeler, güncelleşmekte, hocasından-öğrencisine, yönetenlerden-yönetilenlere, siyasetçisinden-seçmenine, gençlerden-ihthiyarlara, gazetecisinden-okuyuculara varana kadar bu ARGO söylemler yaygınlaşmakta; yılların hocası, ve yılların bir Türkçe eğitimcisi olarak sorumluluğum, kendimi sorgulamaya ve bu tür kullanımları yapanları yargılamaya itiyor...

Kelimelerin ciddiyetinin kaybolması; okullarda okur-yazarların çoğaldığı, okul sonrası okumaz-yazmaların “iş tuttuğu, parasal statü uğruna” kendi ciddiyetlerini kayb ettikleri gibi kelimelerin de ciddiyetlerini önemsemedikleri bir gerçektir... Halbuki, insana ciddiyet kazandıran para değil, kurduğu cümlelerde kullandığı kelimeleridir...

Kelimeleri seçer ve cümle oluştururken, keyfiyeti bir tarafa bırakabilirsiniz, bırakmazsanız keyfiyet de sizin yanınızdan düşmez, sizi sıra dışı hale getirir, kimliğiniz, kişiliğiniz ve toplumda kazandığınız statüleriniz, unvanlarınız, sıfatlarınız kalmaz, hep tartışılırsınız; yalakalarınız azalır, kendinizi güçsüz hissedersiniz ki, yalnızlık türküleri, şarkıları sizinle beraber gezer, peşinizi bırakmaz...

“Gökyüzünde yalnız gezen yıldızlar,

Yeryüzünde sizin kadar yalnızım!”

Teoman Alpay’ın bu güzel şarkısını sizlere anımsatırken, yaşadığınız toplum içinde nasıl yalnız kalacağınızı vurgulamak istedik.

Argolar da söz varlıklarımızdır, zaman zaman da ihtiyaç duyarız, ama bunu yerinde, zamanında kullanmak ve kullandığınız hedef-kitleyi iyi tespit etmek gibi görevimiz de vardır. Argo kelimelerin içinde küfürler de yer alır. Toplum olarak bu söyleme çok yatkınsınız, bilhassa köylerimizde aile-içi, aile-dışı konuşmalarımızda “içli-dışlı” olduğumuz için maalesef kullanırsınız küfürleri. Argolar, pasif kelimelerdir, çok sık kullanılmaz, kullanılırsa da kullanan kişiyi çabuk esir alır ve yönlendirir...

Argolar, saygı unsuru taşımaz-taşıtmaz, nezaket nedir bilmez-bildirmez, argolar siyasete girmez, siyaset, argo kabul etmez !.. Siyaset; haysiyet, ciddiyet gerektirdiğinden, argo keyfiyet arz eder... Argoların çoğunluğu cinsellik içerir, kullanırken dikkatli-duyarlı, dil açısından bilgili, dilbilimle ve Türkçenin geleceğiyle ilgili olması gerekir...

Söylenen argoların elbette mecazi anlamları da olacaktır, siz o şekilde kullanabilirsiniz, ama yine de bunu kullanırken, adaplı olmak gerekir. Adap (-bi) kelimesindeki “elif, dal, be” harflerinin bizim kültürümüzde oluşturduğu bir anlamı da vardır: “Eline, beline, diline” sahip ve dikkatli ol; anlayışı Hacı Bektaş kültürümüzde çok önemlidir.

Günümüzde rastgele söylenen argolar:

“Sıkıysa yap, o beni sallamıyor, salla gitsin, atıyorum, oha, yahu (ya-hu), ya, ... gibi açıkta kalmak.... korkusu olmak,” gibi

Bu argoları biraz açarsak, bu konudaki hassasiyetimizi anlar ve bizlere hak verirsiniz... “Sıkıysa yap” argosunda “sıkmak” fiili erkekle ilgilidir ve yüz kızartıcıdır. Erkeksen yap demek de buna eş değerdir, biraz daha adaplıdır. Cesaretin varsa, gücün yetiyorsa, mecazi anlamı verir... Biz, burada çok sık kullanılan argoyu, açtık, diğer argoları da sizler değerlendirebilirsiniz...

Bu kullanılan argolar, söylenen kişi veya kişilere uygun olsa bile, söyleyenin ağızını kirletir. Ağızını bir defa kirletenler; belki kendisini rahatlatır, ama hedef-kitleye zarar görür, gurusu rencide olur, toplumsal değeri söylenen argo ile anılır hale gelirse, ötekileştirme kendiliğinden gelişir... Siyaset; birlik-beraberlik; ötekileştirmeyle değil, bütünleştirmeyle oluşur...

Akademisyenlere-öğretmenlere sesleniyoruz, gençlere-öğrencilere; anne-babalara sesleniyo-ruz, çocuklarına konuşmada model olmaları için.

Türkçe anlatımı bozan yalnız kişiler mi, hayır; bir de kurumlar var... Cuma günü ZİRAAT Bankası'na emeklilere verilecek promosyon için gittiğimde, bana imzalamam için bir belge verdiler, "okudum" diye imzalarken, demesinler mi, "okudum, anladım" diye yazacaksınız; ben de birden değişme oldu, bu ne biçim söylem diye çıktım. "Okudum" yazdıktan sonra imza atmam, zaten belgede yazılı olanları "onaylıyorum" anlamını taşıırken, herkesi aynı anlayışta kabul ederek, bir de "anladım" diye yazmam istenince, beni aptal yerine mi koyuyorsunuz diye çıktım. "Okudum-anladım" ibaresinin kabul anlamını taşıması için burada "okudum-kabul ediyorum" şeklinde olmalıyken, metni hazırlayan zihniyet, "Türkçe'yi kullanma fakiri olup dili kullanma becerisinden mahrum" olunca, böyle farklı bir anlayış ve davranışla karşılıyorsunuz. "Okudum-anladım, kabul etmiyorum" da diyebilirsiniz.

Öncelikle, kişiler kadar kurumlar da kelimelerin değerini yazılımlarıyla, söylemleriyle ve istemleriyle doğru vermelidir.

Bizler, yıllardır bu topluma Türkçe öğrettik, Türkçe konuştuk, türkü söyledik, türkü dinlettik, Türk'ü anlattık; ama bir türlü Türkçe duruş, Türkçe anlayış, Türkçe söyleyiş öğretmedik.

Aynalı "Aynen" -liler !..

Dili de dini de bozanların mantığı aynı; işine geldiği gibi kullanmak, işine geldiği gibi kendini iletişimde olduğuna inandırmak, işine gelmeyince bırakıp kaçmak veya hak hellâliğiyle kendini aklamak...

Dili bozmanın yolu, kelimeleri yerinde kullanmamak, dini bozmanın yolu farzı-sünneti kendine uydurmaktan geçer!

AYNEN-Lİ Ayten, aynen-li Gülten, aynen-li Nurten, aynen-li Ahmet, Aynen-li, İbrahim, aynen-li kardeşim, aynen-li öğrencim, aynen-li esnafım, aynen-li kızlar, aynen-li erkekler; aynen-li öğretmenim, aynen-li akademisyenim, aynen-li hocam, aynen-li lokantam, aynen-li sohbet edalıları, aynen-li arkadaşlarım, dostlarım sizlere selâmımız yok, ama kelâmımız çok...

AYNEN-liler sultanı; "aynen-in" günlük politikalara uyumlu çıkarlar ile iyi çocuk olma adına, puan aldıklarını zannedenler; bunun "yalakalığın" başlangıcı olduğunun farkında mısınız?!..

Bir zamanlar "YANI-ler-le, YA-lar-la, HANI-ler-le, ATIYORUM-lar-la" yürüdünüz, bugün de AYNEN'ler-le yol almaya çalışıyorsunuz, ama yolunuz daralıyor, hiçbir şeyin size ait olmadığını biliyor, içiniz kararıyor, lâkin kendinizi AYNEN söylem hatasından alamıyorsunuz!

AYNEN-in basitlik içerdiğini, duygu ve düşüncelerinizi kısırlaştırdığını düşünemiyor musunuz? Öyle sanıyorum ki, bu yazdıklarımı da okumadan veya okuyup da yorumlamadan "bana katıldığınızı", AYNEN diyerek, duygu ve düşüncelerimi paylaştığınızı sanıyorsanız, YANILIYORSUNUZ !..

AYNEN sözünün bizlerde KENDİ olamayıp da "AĞABEY-ABLA" anlayışıyla bütünleştirerek, BİAT (fiyat) – Bİ AT kültürüne götürdüğünü, çocuklarınıza, arkadaşlarınıza, öğrencilerinize MODEL oluşturarak, KELİME hazinenizin darlığını göstermeniz var ya! Helâl olsun, size... AĞABEY kelimesini ABİ-ye çeviren AYNENCİLER, bazen sizlere merhaba demekten, bazen sizinle oturup konuşmaktan sıkılmadığınızı söylersek, yalan olur, efendiliğiniz, hanımlığınız, yıllarca aldığınız eğitim, yıllarca verilen "dili kullanma" becerisi de bu arada TAILAN (yağmalanmış) olur...

“Ayna-lı, aynı-lı, aynen-li” olmak çok kolay, çok da zor... Aynanın karşısına geçmek, orada kendini görmek, sonra da “kendinde olanlarla – olmayanları” farketmek, kendini düzeltmek; AYNI-lik verir, ama AYNEN-lik vermez, bunu da kabulleneceksin... Çok kolay; AYNA-ya bakıp zihinsellikle uğraşmayacaksın, işte burada, her söylenene yorumsuz “katılıyorum” anlamına girince de aynalı AYNEN-lik başlar ki, bu işinizi kolaylaştırır, zorluklarınızı çözer, ama duyarlı-tutarlı olanları da üzer...

Kullanılan Kelimelerimize Bakalım:

Yaşam boyunca kullandığımız dilde “isim, fiil, edat” olan kelimelerin olduğunu bilmek, yeterli olmayacağına göre, isim soylu olan kelimelerle anlatımı güçlendirmek gibi de görevimiz vardır. “Ayna-nın isim, aynı-nın sıfat ve aynen-in isim soylu zarf” olduğunu, birinin isimden, diğerinin fiilden önce geleceğini bilmek ve bununla kullanmak, dili kullananın görevi olmalıdır.

aynen

zarf (a’ynen) Arapça ‘aynen zarf olduğu

aynı

sıfat (a’yını)

1. sıfat Benzer
2. Başkası değil, yine o
3. Aralarında ayırım olmayan
4. Eski durumunda kalmış, değişmemiş.

İnsan zora girmeyi, zorlukla yaşamayı hiç sevmiyor; istiyor ki her şeyin kısıtı, kolay olsun... Böyle bir anlayışla yaşamayı isteyenler; bedavacı, köşe dönmece oluyor, onu benimsiyor da yemeğe, gezmeye, eğlenmeye, hava atmaya geldiği zaman her şeyin uzununu istiyor, bu da tabiatın doğasına uygun olmuyor. Zamandan tasarruf güzel, kelimeleri yerinde anlatımdan tasarruf çirkin. Günümüzde teknolojinin işi kolaylaştırdığı doğrudur, ama insanı da robotlaştırarak, ruhsuz-dilsiz, kimliksiz kıldığı da doğrudur...

Dili Kullanmanın Üç Şartı Olmalı:

Sesini kullanma, kelime bilgisine sahip olma ve beden dilini iyi bilme. Bunu kendinde sorgulayan, Türkçe’nin kuralları ve kullanımıyla ilgili okulda edindiği bilgileri günlük hayatta uygulayan kişilerin ne iletişimde ne de yaşadığı süre içinde sorunu olacağını düşünmüyoruz.

Okula gitmeyip de dilini çok iyi kullananlar değil, okula gitmesine rağmen dilini kullananların da çoğunlukta oluşları bizleri korkutuyor, düşündürüyor; bir eğitimci olarak yanlış kullananları eleştirme gibi hakkımız olduğunu hem öğrencilerimiz hem de iletişim içinde bulunduğumuz topluluk için zorunlu görüyoruz.

Dil bir anlama ve anlatım aracı olduğuna göre, söylenenleri anlamak, dille ilgili çalışmaların başında gelmektedir. Bütün dillerde anlama ve anlatımı kolaylaştıracak kurallar vardır, bunlar, okullardaki öğretim içinde eğitime dönüştürülmelidir. Bu yazıyı okuyanlar, hocam bize böyle akademik bilgi verme de hemen ne yapacağımızı söyle diyebilirler... Ben de hemen oraya geleceğim zaten...

Yukarıda, satırın sonundaki kelimeyi bir daha okuyunuz lütfen... Ne yazmışız, “zaten”. Bu kelimenin yerine bugünkü gençliğin ve ortaöğretim kurumundaki çocukların sıklıkla kullandığı, şu uygunsuz kelimeyi kullanabilirdik: “tabi kine, tabi ki de”. Şimdi sizlere soruyorum, evde çocuklarınızın, okulda öğrencilerinizin, işte arkadaşlarınızın sizinle konuşurken, sizin söylediklerinize katıldıklarını belirtirken veya onaylarken bu sözü kullanıp kullanmadıklarına lütfen dikkat ediniz ve hemen doğru söyleyişi olan “tabi ki” şeklinde düzeltiniz.

Biz yazımıza başlarken, ilköğretimden yükseköğretime kadar olan tüm öğrencilerimiz ile evlerdeki genç anne ve babaların ağzında yine sıklıkla karşılaştığımız “yaaa” gibi bir kelimeyle başlayıp bunu da bir hitap tarzıymış gibi kullanabilirdim. Peki, neden kullanmadım dersiniz? “ya” kelimesi dilimizde bir hitap değil, bir karşılaştırma edatıdır “ya okula gidersin, ya işe ya bunu yersin, ya da parasını ödersin” gibi. Kaldı ki, nezaket kurallarında karşınızdaki kişilere, yaşta ve işte sizden büyük olanlara bu kelimeyi kullanamazsınız, hakaret kabul edilir. Bu kelimeyi kullanırken sert bir ifadeyle sert hareket yapılır (ne konuşuyorsun yaaa, gibi). Bunu da lütfen çocuklarınızda, öğrencilerinizde, iş arkadaşlarınızda sorgulayıp kullanmamaları gerektiğini Türkçe’nin güzelliği içinde düzeltiniz.

Bir diğer yanlış kullanım da “yani” kelimesiyle ilgili, yukarıdaki yanlış kullanımı yapan aynı grup bu kelimeyle de hem konuşma hatası yapıyor hem konuşmanın bütünlüğünü bozuyor hem de bu kelimeyi yerinde kullanmamakla karşısındaki kişiyi aptal yerine koyuyor. Açıklayalım; “yani” kelimesi de dilimizde görevi olan bir edattır. Bu kelime çeşit olarak (gençler olsa olaraktan derdi), açıklama edatıdır. Konuşma sırasında söylenenleri karşınızdaki kişi anlamazsa (bu dinleyen kişinin beden dilinden-davranışından anlaşılır), “yani” diye açıklama getirirsiniz ve konuşmayı etkin kılarırsınız. Halkımız, bilhassa Urfa yöresi bunun yerine “demah istedigim nohta şudur ki” diyerek, “yani” kelimesinin yerine bu ifadeyi kullanarak, anlamayı kolaylaştırır.

Peki, kullananlar ne yapıyor? daha cümlesini tamamlamadan, iki kelimedede-bir “yani” diyerek, dinleyeni hafife alıyor. Halbuki Türkçe’miz ne kullanım açısından hafife alınacak bir dil, ne de anlama yönünden dinleyeni hafife alan dildir. Bu yanlış kullanımı da yine öğretmen olarak, aile olarak çocuklarımızda sorgulayıp (çok güzel ve seri konuşuyormuş gibi görüntülerine aldanmadan) lütfen düzeltelim ki, hem konuşmamız anlamlı olsun hem de anlayışımız aptal yerine konmaktan kurtulsun.

Siirtli İsmail Fakirullah’ın sözleriyle bitiriyorum:

*“Anlayan uzağım yakınımdır,
Anlamayan yakını uzağımdır !..”*

Yap-(a)cak Bir Şey Yok ...!?

Günümüz gençleri var yaaa, bunlara yapcak (yapacak) bir şey yok... Çünkü, sıkıntı da yok, onlara göre ortada. Söyleyecek kelime çok, ama sıkıntı yok... Lakin yapacak bir şeyleri olmayanların sığıntı olanları çokkk...

Türkçe’yi daraltmak isteyenler, köreltmek isteyenler, konuşmalarıyla karşısındakini KÖR etmek isteyenler için en iyi ARAÇ (materyal) GENÇLİK !?...

Dolayısıyla, bu zümreyi durdurun içini doldurun SIKINTI YOK...

Yapcak bir şey de yok sözülle; bu bozuk fiile, isme yüklenen anlamla, “yap(a)cak-sıkıntı” kelimesinin içeriği boşaltılmış, diğer boşaltılan kelimeler gibi...

sıkıntı

1. *isim* İşsizlik, tekdüzelik, bezginlik vb. sebeplerden doğan ruhsal yorgunluk, cefa, eziyet.

2. *isim, mecaz* Sorun, mesele, sendrom, problem: TDK

Yerinde ve içeriğince kullanılmayan bu ve buna benzer kelimelerle; Türkçe anlatım daha da daraltılmıştır. Bu anlayış içinde; bu dili kullanmak, bu dille iş yapmak, bu dille iletişim kurmak, bu dille huzur bulmak, bu dille huzura gitmek zor, ama hazıra gitmek, hazırı tüketmek, hazırın yaratarak, hazır olan evet-e gitmek kolay!

Dili kullanmanın da dini kullanmanın da bildiğini-öğrendiğini birileriyle paylaşmanın da insana huzur vermenin de kaynağı da "insan" iken insanı tanımadık; çünkü, insanı tanımak, insanı anlamak için; çalışmaktan-üretmekten, açlığı gidermekten, kavgaya-huzursuzluğa zamanımız yoktu, şimdi zamanımız çok, tuzumuz kuru, suyumuz duru, kelimelerimiz basit, laflarımız iri, yaşamamız- yaşatmamız ölü!

Yap-cak bir şey yok deyince, belki yaşamada huzur bulabilirsin, belki karşı tarafı an-lık huzura kavuşturabilirsin de kendini birine bağımlı hale getirmeyi kolaylaştırarak, tükenmişlik sendromunun farkında olamaz, biatını kolaylaştırabilirsin, o da sizin teslimiyetçi tarzını oluşturur ki kişilik-ten özgüvenden söz edemezsiniz.

yap-(a)cak bir şey yok deyince, yap-ı-l-acak çok şeyi engelliyor, alın terini ortandan kaldırıyor, birinin emirleri oluyor, bu anlayış da güncelleşiyor.

Duyguları-düşünceleri sözlü ifadeyle buluşturunca kelime veya söylem tasarrufuna bazen gidilebilir, ama bunu kurala dönüştürmek o dile, o dille yaşanan kültüre ihanet değil mi?

Dünyanın İlk Dili: Türkçe!

Bilimsel araştırmalar, Türkçe'nin insanlık tarihindeki ilk dil olduğunu kanıtlıyor!

Atalarımızın dili, bugün hâlâ Turan coğrafyasında milyonlarca insanın yüreğinde yaşıyor!



Türkçe sadece bir iletişim aracı değil, köklerimiz ve medeniyetimizin en büyük mirasıdır.

Ne Mutlu Türküm Diyene!

<https://www.instagram.com/reel/DOYR3ecDTyq/?igsh=aWI1OTU0dzMweHR3%20iP-hone%E2%80%99umdan%20q%C3%B6nderildi>

2. Sonuç ve Öneriler

1. Fiil Kiplerini neden kendimize göre kullanırız?!..

Bunları kullanırken hep kendi isteklerimizi söyleriz, dileklerimiz belirtiriz de onu yapanların veya yapacakların şartlarını (zaman-zemin ve işi açısından) hiç dikkate almaz, hep eleştiririz (ben de dahil) ...

2. Kendimizi rahatlatırız, herkesi huzursuz kılarız...

Kelimelerin kökünü-gövdesini, ekini bulduk, buldurduk, kelimeyi yerinde kullanıp da kendimizde davranış sağlayamadık...!?

3. Teoride (kuramsallıkta) üstümüze kimse yok, ama uygulamada SIFIRLA kaldık...

Bizlerin yaşadığı şartları, hep başkalarıyla mukayese ederek geldik hem kişisel hem toplumsal hem de ulusal ...

4. Dünü, bugünle mukayese ettik, nesil yetiştirelim derken, yetişecek nesli KİTAPSIZ ve HİTAPSIZ kıldık...

Biz, Türkçe eğitimcisi ve yıllardır derslere giren öğretim üyesi olarak, kendimizi de eleştiriyor, ama aynı kültürün içinden geldiğimiz için, bu konuda kendimizi de tam olarak eleştiremediğimizi düşünüyoruz...

Gitmek-gelmek, göndermek-getirmek, kaybetmek-bulmak, saklamak-çıkarmak fiiline bakınca hayatın içindeki zorlukların-güzelliklerin nerede olduğunu anlarsınız...

Gidenleri kaybettik mi, kaybetmediyse nerede, saklandı mı, saklandıysa oradan çıkacak mı, gitme dememize rağmen neden gitti? Bizler konuşurken bu fiilleri çok rahat kullanırsınız da bunların işlevselliklerini pek tartışmayız...

Bu fiillerin işlevselliklerini tartışırken bir şeye de dikkat çekmek gerekir, hangi fiillerin işlevselliği bizi rahatsız, hangi fiillerin işlevselliği bizi mutlu eder.

"Gelmek-kalmak-bakmak" bizi mutlu ederken, gitmek-kaybolmak-saklanmak fiili biz rahatsız eder!..

Tek cümle ile önerimiz;

Yukarıda teorik ve uygulama hataları olarak verdiğimiz düşüncelerimizi, dikkatle okuyup eleştirel anlayış içinde değerlendirmemiz, dilimizin hem estetik hem bilimsel yapısını iyi yorumlayarak, konuşma hatalarından kurtularak,

Türkçe'nin Kelime Zenginliğini Nasıl Daralttık?

"Hani, çalma, malı götürme, yani, aynen, sıkma, yapacak bir şey yok, fiiller hâkim, edatlar devrede" olup da yerinde kullanılmayınca; Necmettin Hacıeminoğlu karamsar, dilimizi kullanma ve bize model olmada romancı-hikâyeci edatlarımızı kayıp, isimler hakem, cisimler tartışılıyorsa "mizah" içinde kendimizi buluruz. Bundan kurtulmak çözümü kolaylaştırıcıdır.

KAYNAKÇA

Çevik, Arzu. 2. Uluslararası Türkçe Sempozyum Kitabı 2 Ağustos.Pdf

Parlakıldız, Hayrettin. www.gazetevitamin.com

.... www.yenisebinkarahisar.net, yazarlar

.... www.kibrishakikat.com

TürkçeSözlük TDK- Ankara <https://sozluk.gov.tr/>

XVII.ULUSLARARASI
DÜNYA DİLİ
TÜRKÇE
SEMPOZYUMU

Hikmet **DURSUN***, Salim **DURUKOĞLU****

Yapay Zekâ (Chatgpt) Tarafından Oluşturulan LGS Türkçe Sorularının Bilişsel Düzeylerine Göre İncelenmesi

Özet

Bu araştırmada yapay zekâ uygulamalarından ChatGPT-4o sürümü tarafından yazılan LGS Türkçe sorularının hangi bilişsel düzeyde olduğu incelenmiştir. Araştırmada ChatGPT yapay zekâ uygulamasından LGS Türkçe sınavını analiz etmesi istenmiştir. Uygulamaya son beş yıla ait sınav soruları yüklenmiştir. Uygulamadan soruların kazanım ve konu bazlı değerlendirmesini yapıp görüşlerini bildirmesi daha sonra bilişsel düzeyleri değerlendirmede kullanılan taksonomilerden Yenilenmiş Bloom Taksonomisini ve Barrett Taksonomisini kullanarak LGS sorularını sınıflaması istenmiştir. İnceleme sonucunda ChatGPT, LGS sorularını her iki taksonomiye göre de üst düzey bulmuştur. Bir sonraki aşamada uygulamadan, edindiği bilgilerden hareketle önce örnek sorular yazması istenmiştir. Sorular ile ilgili gerekli dönütler verilmiştir. Daha sonra ise yapılan çalışmanın amacı açıklanarak LGS düzeyinde belirlediği bilişsel düzeylere uygun olarak bir sınav oluşturması istenmiştir. ChatGPT, belirlediği kazanım ve bilişsel düzeylere yönelik 20 soruluk bir sınav oluşturmuştur. Bu aşamadan sonra sorulara herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Araştırmada uygulama tarafından oluşturulan sorular Yenilenmiş Bloom Taksonomisi ve Barrett Taksonomisi kullanılarak sınıflandırılmıştır. Araştırma nitel araştırma desenlerinden durum çalışmasına göre yapılandırılmış, doküman incelemesi tekniği ile elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre anlama ve uygulama basamağında yoğunlaştığı gözlemlenmiştir. Ancak üst düzey basamaklardan değerlendirme basamağında %20 oranında soru bulunmaktadır. Barrett Taksonomisine göre incelendiğinde ise soruların büyük oranda benzer şekilde düşük basamaklardan biri olan yeniden organizasyon basamağında bulunduğu ortaya çıkmıştır. Barrett Taksonomisine göre de soruların %20'sinin üst düzey bir basamak olan değerlendirme basamağında olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırma sonucunda ChatGPT uygulamasının üst düzey bilişsel becerilere yönelik soru yazma kabiliyetine sahip olsa da bunu henüz tam olarak tüm kazanımlara uygulayamadığı görülmüştür. Araştırmada elde edilen sonuçlardan hareketle yapay zekâ uygulamalarının sınavlarda kullanım şekillerine yönelik önerilerde bulunulmuştur.



**ANAHTAR
KELİMELER**

ChatGPT-4o, Yapay zekâ, LGS Türkçe soruları, Barrett taksonomisi, Yenilenmiş Bloom taksonomisi.

* Doktor Uzman Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, hikmetdursunn@gmail.com

** Doç. Dr., İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, sdurukoglu@gmail.com

Examining LGS Turkish Questions Created by Artificial Intelligence (Chatgpt) According to Their Cognitive Levels

Abstract

This study has examined the cognitive levels of the LGS Turkish questions that have been generated by ChatGPT-4o, an artificial intelligence application. In the research, ChatGPT has been asked to analyze the LGS Turkish exam. Exam questions from the last five years have been uploaded to the application. The application has then been asked to evaluate the questions based on learning outcomes and topics, express its opinions, and subsequently classify the LGS questions using the Revised Bloom's Taxonomy and Barrett's Taxonomy, both of which have been used to assess cognitive levels. As a result of the analysis, ChatGPT has found the LGS questions to be high-level according to both taxonomies. In the next phase, the application has been asked to create sample questions based on the knowledge it has acquired. Necessary feedback has been provided on these questions. Afterwards, the purpose of the study has been explained, and ChatGPT has been asked to prepare a full exam consisting of questions appropriate to the cognitive levels it has previously identified for the LGS level. ChatGPT has created a 20-question exam aligned with the determined learning outcomes and cognitive levels, and no further modifications have been made to the questions after this stage. In the study, the questions generated by ChatGPT have been classified according to the Revised Bloom's Taxonomy and Barrett's Taxonomy. The research has been structured within a qualitative research design using a case study approach, and the data obtained through document analysis have been analyzed descriptively. The findings have revealed that the questions have been concentrated mainly at the "understanding" and "applying" levels of the Revised Bloom's Taxonomy. However, 20% of the questions have been found at the higher-order "evaluating" level. According to Barrett's Taxonomy, most of the questions have also been located at a lower level, the "reorganization" stage, while 20% have been at the higher "evaluation" stage. The study has concluded that, although ChatGPT has demonstrated the ability to generate questions targeting higher-order cognitive skills, it has not yet been able to apply this capacity consistently across all learning outcomes. Based on the results, recommendations have been made regarding potential ways to integrate artificial intelligence applications into exam development and assessment processes.



KEYWORDS

Artificial intelligence, LGS Turkish questions, Barrett taxonomy, Renewed Bloom taxonomy.



1. Giriş

Yapay zekâ (YZ) uygulamaları, doğal dil işleme tabanlı büyük dil modellerinin (LLM) yaygınlaşmasıyla eğitim alanında içerik üretimi, geri bildirim sağlama ve ölçme-değerlendirme işlevlerinde hızla öne çıkmıştır. Son yıllarda yapılan çalışmalar, ChatGPT'nin ders içeriği üretimi ve değerlendirme süreçlerinde hem fırsatlar sunduğunu (kişiselleştirme, hız, erişilebilirlik) hem de sınırlılıklar (doğruluk, önyargılar, pedagojik uyum) taşıdığını göstermektedir (Munaye vd., 2025). Bu teknolojilerin potansiyelini kabul eden eğitim araştırmaları, bu teknolojiyi kullanırken geçerlik-güvenirlik ve bilişsel düzey konularında dikkatli olunması gerektiğini vurgulamaktadır (Abdallah, 2025).

Türkiye'de Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından 2018 yılından beri yürütülen Liselere Geçiş Sınavı (LGS), öğrencilerin okuma-anlama, çıkarım yapma ve değerlendirme becerilerini ölçen ulusal ölçekte bir sınavdır. Türkçe testi, öğrencilerin bilişsel süreçlerini üst düzeyde kullanmalarını gerektirmekte; bu nedenle soru hazırlama ve analiz süreçleri, eğitim araştırmacıları için önemli bir inceleme alanı oluşturmaktadır (Yıldırım Suna ve Benzer, 2024). LGS Türkçe soruları üzerine yapılan 2023 ve 2024 yıllarına ait çalışmaların bilişsel düzey açısından taksonomiler üzerine yoğunlaştığı görülmüştür (Yıldırım Suna ve Tefek, 2024).

ChatGPT gibi büyük dil modelleri, otomatik madde üretimi (Automatic Item Generation – AIG) sürecinde kullanılmakta; özellikle metin tabanlı alanlarda öğretmenlerin iş yükünü azaltma ve madde çeşitliliğini artırma potansiyeli taşımaktadır (Tan vd., 2025) ancak yapılan güncel çalışmalar, bu tür sistemlerin ürettiği soruların bilişsel düzeylerinin alan uzmanlarınca doğrulanması gerektiğini vurgulamaktadır. Bloom basamaklarına göre yapılan uygulamalı analizler, ChatGPT'nin "hatırlama" ve "kavrama" düzeylerinde yüksek doğruluk sergilerken, "analiz" ve "değerlendirme" gibi üst düzey bilişsel basamaklarda tutarlılığının azaldığını göstermektedir (Cheong, 2023).

LGS Türkçe sorularının bilişsel düzeyi, iki kuramsal çerçeveye değerlendirilebilir: Yenilenmiş Bloom Taksonomisi (Anderson ve Krathwohl, 2001) ve Barrett Taksonomisi (Barrett, 1976). Bloom modeli, bilgi-kavrama-uygulama-analiz-değerlendirme-yaratma basamaklarından oluşan bir bilişsel hiyerarşi sunarken; Barrett modeli, okuma-anlama süreçlerini beş düzeyde (basit anlama, yeniden organizasyon, çıkarım yapma, değerlendirme, yaratıcı tepki) inceler. Barrett Taksonomisi okuma becerilerini analiz etmede Bloom'a göre daha bağlamsal ve dilsel odaklıdır (Yüceer, 2022).

Bu araştırma, ChatGPT tarafından oluşturulan LGS Türkçe sorularının bilişsel düzeylerini hem Bloom hem de Barrett taksonomileri bağlamında incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, ChatGPT'nin Türkçe dersinde üst düzey bilişsel süreçleri (çıkartım, değerlendirme, yaratma) temsil etme kabiliyetini analiz ederek yapay zekâ temelli ölçme-değerlendirme literatürüne katkı sağlamayı amaçlamaktadır. Bu bağlamda temel araştırma sorusu, "ChatGPT'nin ürettiği LGS Türkçe soruları, Yenilenmiş Bloom ve Barrett taksonomilerine göre hangi bilişsel basamaklarda yoğunlaşmaktadır?" biçimindedir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı yapay zekâ uygulamalarından ChatGPT-4o sürümünün LGS Türkçe soruları özelinde soru hazırlama düzeyini, Yenilenmiş Bloom ve Barrett taksonomilerine göre belirlemek ve bu taksonomilerle ilişkilendirmektir.

1.2. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırmanın sınırlılıklarını;

- ⊙ 2020-2024 yılları arasında MEB tarafından yapılan LGS'nin Türkçe soruları (100 soru),
- ⊙ ChatGPT-4o yapay zekâ,
- ⊙ Barrett Taksonomisi,
- ⊙ Yenilenmiş Bloom Taksonomisi oluşturmaktadır.

2. Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma için çeşitli tanımlar mevcuttur. "Nitel araştırma, olayları ve olguları anlama ve derin analizler yapma amacıyla yürütülen araştırmalardır" (Tutar ve Erdem, 2020: 61).

Araştırma nitel araştırma desenlerinden durum çalışmasına göre yapılandırılmış, doküman incelemesiyle elde edilen veriler betimsel analizle çözümlenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2022, s. 73–75; Creswell ve Poth, 2018, s. 96–97; Merriam ve Tisdell, 2016, s. 37–38).

Güvenirliliği sağlamak için Miles ve Huberman (2015: 64) tarafından geliştirilmiş güvenirlik formülü kullanılmıştır:

$$\text{Güvenirlik} = \text{Görüş Birliği} / (\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}) \times 100.$$

Uzman görüşü alındıktan sonra ortak uzlaşma sonucu, soruların taksonomi basamaklarına karar verilmiştir. Miles ve Huberman (2015: 64), güvenirlik katsayısının %80 ve üzeri olmasının araştırma verilerinin güvenilir kabul edilmesi için yeterli olduğunu belirtmektedir. Bu doğrultuda, yapılan değerlendirme sonucu elde edilen %85'lik oran, araştırma kodlamalarının yüksek düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir.

2.1. LGS Türkçe Denemesinin Üretilmesi

- ⊙ Veri setinin hazırlanması: Son beş yıla ait LGS Türkçe soruları derlenmiş ve uygulamaya yüklenmiştir.
- ⊙ Sınav analizi isteği: ChatGPT'den yüklenen LGS sorularını kazanım ve konu bazında analiz etmesi istenmiştir.
- ⊙ Taksonomi bilgisi verilmesi: ChatGPT'ye, bilişsel düzeylerin sınıflandırılmasında kullanılacak iki kuramsal çerçeve tanıtılmıştır:
- ⊙ Yenilenmiş Bloom Taksonomisi
- ⊙ Barrett Taksonomisi
- ⊙ Sınıflandırma görevi: ChatGPT'den, LGS Türkçe sorularını her iki taksonomiye göre sınıflandırması istenmiştir.
- ⊙ Analiz sonuçlarının değerlendirilmesi: ChatGPT'nin yaptığı sınıflandırma ve yorumlar incelenmiş; soruların bilişsel düzey dağılımları kaydedilmiştir.
- ⊙ Yeni soru üretimi talebi: Uygulamadan, kendi yaptığı analizlerden ve belirlediği kazanımlardan hareketle örnek Türkçe soruları yazması istenmiştir.

- ⊙ Dönüt süreci: ChatGPT'nin oluşturduğu örnek sorular, araştırmacı tarafından incelenmiş ve gerekli dönütler (düzeltme, açıklık, uygunluk vb.) verilmiştir.
- ⊙ Sınav oluşturma aşaması: ChatGPT'den, dönütler doğrultusunda ve LGS düzeyine uygun, belirlediği bilişsel basamaklara göre 20 soruluk özgün bir Türkçe sınavı oluşturması istenmiştir.
- ⊙ Müdahalesiz değerlendirme: ChatGPT tarafından oluşturulan 20 soruya araştırmacı tarafından herhangi bir müdahale yapılmamış, orijinal hâllerinde değerlendirilmeye alınmıştır.

3. Bulgular ve Yorum

Bu bölümde araştırma ile ilgili bulgulara yer verilmiştir. Araştırmanın temel sorusunu "ChatGPT'nin ürettiği LGS Türkçe soruları, Yenilenmiş Bloom ve Barrett taksonomilerine göre hangi bilişsel basamaklarda yoğunlaşmaktadır?" oluşturmaktadır. Bu amaçla Tablo 1 ve Tablo 2'de soru hazırlama sürecine geçilmeden önce ChatGPT tarafından yapılan, gerçek LGS sorularının taksonomi düzeylerine ilişkin analizler verilmiştir. Tablo 3 ve Tablo 4'te ise ChatGPT tarafından hazırlanan LGS Türkçe sorularının taksonomi düzeylerine ilişkin araştırmacılar tarafından yapılan analizlere yer verilmiştir.

Düzyey	Tanım	Soru Örneği	%
Basit Anlama	Açık bilgiyi aynen anlama	"Ali nereye gitmiştir?"	%5
Yeniden Organizasyon	Bilgiyi yeniden düzenleme	Cümle sıralama, uygun başlık	%20
Çıkarım Yapma	Metinde açık olmayan bilgiyi sezme	"Bu metinden ne sonuç çıkarılır?"	%40
Değerlendirme	Metni yargılama, görüş belirtme	"Bu düşünceye katılır mısınız? Neden?"	%25
Yaratıcı Tepki	Özgün fikir üretme, estetik duyguyla yaklaşma	Şiire yeni başlık koyma, farklı son yazma	%10

Tablo 1. ChatGPT'ye Göre Gerçek LGS Sorularının Barrett Taksonomisi Düzeyleri

Tablo 1'de ChatGPT'ye göre gerçek LGS Sorularının Barrett Taksonomisi düzeyleri belirlenmiştir. Tablo 1'de Barrett taksonomisine göre yapılan değerlendirme sonucunda gerçek LGS Türkçe sorularının *basit anlama* düzeyindeki oranının oldukça düşük olduğu ve ortalamının %5 olduğu, *yeniden organizasyon* düzeyindeki soruların %20 olduğu tespit edilmiştir. ChatGPT *yeniden organizasyon* düzeyindeki soruların ise azalan bir eğilim gösterdiği ve son yıllarda %10'a kadar düştüğü çıkarımında bulunmuştur.

Buna karşılık, *çıkartım yapma*, *değerlendirme* ve *tepki* gibi üst düzey okuduğunu anlama becerilerini ölçen soruların toplam oranı yıllar içinde artmış, 2024 yılında bu oran %85'e ulaşmıştır.

Düzyey	Tanım	Soru Örneği	Oran (%)
Hatırlama	Tanım ve doğrudan bilgi hatırlama	Dil bilgisi tanımı	%2
Anlama	Ana düşünce, yardımcı düşünce çıkarma	Paragrafın konusu nedir?	%30
Uygulama	Bilgiyi yeni durumda kullanma	Zamir, bağlaç, deyim yerleştirme	%15
Analiz	Parçaları ayırma, neden-sonuç kurma	Anlamı bozan cümle, karşılaştırma	%25
Yaratma	Parçaları birleştirerek yapı kurma	Paragrafa başlık bulma, parça sıralama	%18
Değerlendirme	Yargılama, yorum yapma	Yazarın düşüncesine katılıyor musunuz?	%10

Tablo 2. ChatCPT'ye Göre Gerçek LGS Türkçe Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi Düzeyleri

Tablo 2'de 2020–2024 yılları arasında LGS Türkçe dersi gerçek sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre yapılan analizinde, *bilgi (hatırlama)* düzeyinde soru sorulmadığı, *kavrama (anlama)* düzeyindeki soruların ise yıldan yıla azalarak ortalama %17 civarında yer aldığı tespit edilmiştir. *Uygulama* düzeyindeki sorular %10 civarında sabit kalmıştır. En belirgin yoğunluk ise *analiz* (%30–35), *sentez* (%10–25) ve *değerlendirme* (%20–25) düzeylerindedir.

Bu üç basamak birlikte değerlendirildiğinde, soruların %65 ile %80'i arasında değişen bir oranla üst düzey bilişsel becerileri ölçtüğü görülmektedir. Bu durum, LGS'nin yalnızca temel kavrama değil, aynı zamanda yüksek düzeyde eleştirel düşünme, çözümlenme ve yapılandırma becerilerini ölçmeye odaklandığını göstermektedir.

Basamak	Tanım	Soru Örneği	Oran (%)
Hatırlama	Bilgiyi doğrudan tanıma veya hatırlama	Yazım yanlışı, dil bilgisi kuralı	%10
Anlama	Okuduğunu çözümlenme, çıkarım yapma	Paragraf, grafik, karikatür yorumu	%70
Değerlendirme	Yargılama, düşünceyi analiz etme	Yazarın amacı, düşünce değerlendirme	%20

Tablo 3. ChatGPT'nin Hazırladığı LGS Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi Düzeyleri

Tablo 3'te ChatGPT'nin Hazırladığı LGS sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi düzeyleri belirlenmiştir. ChatGPT tarafından oluşturulan soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre değerlendirilmesinde, soruların %70'i *anlama* düzeyinde, yani öğrencilerin metni okuduktan sonra temel anlamı kavraması, çıkarım yapması ve ana düşüncüyü bulması gibi bilişsel becerileri ölçmeye odaklanmıştır.

Soruların %20'si *değerlendirme* basamağında, öğrenciden yorum yapma, eleştirme ve karar verme gibi üst düzey düşünme becerileri beklemektedir. Sadece %10'u *hatırlama* düzeyinde olup dil bilgisi ya da yazım kurallarına dayalı doğrudan bilgi gerektiren klasik soru formatını temsil eder. Bu dağılım, ChatGPT'nin anlamaya dayalı ve üst düzey düşünmeyi teşvik eden soru üretimine öncelik verdiğini göstermektedir.

Basamak	Tanım	Soru Örneği	Oran (%)
Basit Anlama	Doğrudan bilgi bulma veya tanımlama	Yazım, fiilimsi türü tanıma	%10
Yeniden Organizasyon	Metni yapılandırma, grafik çözümlene	Parça sıralama, başlık seçme	%50
Çıkarım Yapma	Metinden doğrudan verilmeyen bilgiyi sezme	"Bu metinden ne anlaşılır?"	%20
Değerlendirme	Yorum yapma, düşünce değerlendirme	Yazarın bakış açısını sorgulama	%20

Tablo 4. ChatGPT'nin Hazırladığı LGS Sorularının Barrett Taksonomisi Düzeyleri

Tablo 4'te ChatGPT'nin hazırladığı LGS sorularının Barrett Taksonomisi düzeyleri belirlenmiştir. Barrett taksonomisi kapsamında değerlendirildiğinde, ChatGPT'nin ürettiği soruların %50'si *yeniden organizasyon* düzeyindedir. Bu düzey; öğrencinin metin yapısını çözümlene, başlık bulma, cümle sıralama gibi becerilerini ölçmektedir. Testte %20 oranında *çıkartım yapma* düzeyinde soru yer almakta olup bu sorular örtük anlamları sezme ve dolaylı sonuçlara ulaşma becerisini ölçer.

Yine %20'lik bir dilim *değerlendirme* basamağında yer almaktadır. Bu düzeyde öğrenciden düşünceleri yargılaması, metni eleştirmesi beklenmektedir. Geriye kalan %10'luk bölüm ise *basit anlama* düzeyine ait olup doğrudan bilgiye dayalı temel anlama sorularını kapsamaktadır. Bu dağılım, ChatGPT'nin oluşturduğu sorularda yeniden yapılandırma ve üst düzey yorumlama becerilerinin ön planda tutulduğunu göstermektedir.

4. Sonuç ve Tartışma

Araştırma sonucunda ChatGPT'ye göre LGS'de sorulan gerçek Türkçe sorularının %65 ile %80 arasında üst düzey bilişsel becerilere hitap ettiğinin ortaya çıkması Dandan'ın (2023) Kolçelik'in (2023) ve Yılmaz'ın (2020) çalışmalarıyla örtüşmektedir. Yapılan çalışmalarda LGS sorularının düzeyleri konusunda benzer sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırma, Aydın'ın (2022) yaptığı çalışma ile paralellik göstermektedir. Aydın (2022) LGS'nin Türkçe alanına ait dört yılın sorularını incelemiş ve ikisinin düşük ikisinin ise yüksek düzey olduğunu tespit etmiştir. Bu sonuç araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. ChatGPT'ye göre soruların bulunduğu bilişsel düzeyler her yıl giderek yükselmektedir.

Araştırma sonucunda ChatGPT tarafından oluşturulan LGS Türkçe sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre dağılımı, %70 *anlama*, %20 *değerlendirme* ve %10 *hatırlama* düzeyinde yoğunlaşmaktadır. Buna karşılık, 2020–2024 yılları arasında hazırlanan gerçek LGS Türkçe sorularında bu oranlar şöyle farklılaşmaktadır: %30 *anlama*, %12 *değerlendirme*, %2 *hatırlama*, %15 *uygulama* ve %43 *analiz / yaratma* düzeyindedir.

Dolayısıyla ChatGPT soruları, anlamaya daha fazla ağırlık verip analiz ve yaratma basamaklarını ihmal etmiştir. Gerçek LGS'de üst düzey düşünme gerektiren analiz-sentez soruları baskınken (%43), ChatGPT'nin sorularında bu türden düşünme becerileri görülmemektedir.

Bu fark, ChatGPT'nin öğrencilerin okuma-anlama performansını ölçmede başarılı olduğunu ancak üretken ve çok katmanlı düşünme düzeyine ulaşan sorular üretmede henüz yeterli çeşitlilik sağlayamadığını göstermektedir. Araştırma sonucunda ChatGPT'nin Türkçe soruları istenilen düzeyde hazırlayamaması Yüzüak ve Yılmaz'ın (2025) çalışması ile açıklanabilir. Yüzüak ve Yılmaz (2025) ChatGPT'nin İngilizce soruları daha iyi değerlendirdiğini ancak Türkçe sorularda henüz eksikler olduğunu belirtmiştir.

Bulut ve Akyıldız'ın (2024) çalışmasında ChatGPT'nin hazırladığı soruları olduğundan daha zor olarak gördüğünü belirtmiştir. Uygulamanın istenilen düzeyde soru yazamamasının başka bir nedeni de bu olabilir. Türker (2023) yapay zekâ uygulamalarının eleştirel düşünme, yaratıcılık ve problem çözme gibi alanları değerlendirme için henüz yeterli olmadığını belirtmiştir.

Araştırmadan çıkan sonuç ChatGPT'nin LGS özelinde ölçme ve değerlendirme uygulamalarında kullanılmaması gerektiği değildir. Çalışmadan çıkan sonuç, yapay zekâ uygulamalarının soru hazırlamada gelecek vadettiği, yeterince soru örneği yüklenmesi ve eğitilmesi sonrası yapay zekânın, soru hazırlama süreçlerinde başat aktör haline gelebileceği gerçektir. Bu alanda daha fazla çalışma yapılarak yapay zekâ uygulamalarının geliştirilmesi ve Türkçe yapay zekâ uygulamalarının üretilmesi gerekmektedir.



KAYNAKÇA

- Abdallah, N., et al. (2025). *Systematic review of ChatGPT in higher education. International Journal of Technology Enhanced Learning Vol. 17, No. 1*, pp 81-105.
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives: Complete edition*. Addison Wesley Longman, Inc..
- Aydın, İ. (2022). *Liselere geçiş sınavında (LGS) yer alan Türkçe sorularının Türkçe dersi öğretimi programı ve PISA okuma becerileri yeterlikleri bağlamında incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi]. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Barrett, T. C. (1976). Taxonomy of reading comprehension. In R. P. Carver (Ed.), *Handbook of reading research* (pp. 45-52).
- Bulut, G., & Akyıldız, M. (2024). Yapay zekâ ile üretilen soruların ve madde parametrelerinin mst test koşullarında karşılaştırılması. *dijital teknolojiler ve eğitim dergisi*, 3(1), 1-12.
- Cheong, M. (2023, December). ChatGPT's performance in spreadsheets modeling assessments based on revised bloom's taxonomy. In *International Conference on Computers in Education*. pp. 308-317.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- Dandan, F. (2023) *İlköğretimden ortaöğretime geçişte liselere geçiş sisteminin (LGS) incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi] Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kolçelik, S. (2023). *Eğitim paydaşlarının gözünden liselere geçiş sistemi (Lgs) Türkçe dersi sorularının değerlendirilmesi* [Yüksek Lisans Tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi] Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th ed.). Jossey-Bass.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2015). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Munaye, Y. Y., Admass, W., Belayneh, Y., Molla, A., & Asmare, M. (2025). ChatGPT in education: a systematic review on opportunities, challenges, and future directions. *Algorithms*, 18(6), 352.
- Tan, B., Armoush, N., Mazzullo, E., Bulut, O. (2025). A review of automatic item generation techniques leveraging large language models. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 12(2), 317-340.

KAYNAKÇA

- Tutar, H. ve Erdem, A. T. (2020). *Örnekleriyle bilimsel araştırma yöntemleri ve SPSS uygulamaları*. Seçkin Yayıncılık.1.
- Türker, O. (2023). Eğitim bağlamında yapay zekâ yazılımları. E. Bay ve O. Zahal (eds.), *Eğitim bilimleri alanında akademik çalışmalar*. Gece Kitaplığı, 189-205.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2022). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım Suna, Z., & Benzer, A. (2024). 2023 LGS Türkçe sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre dağılımı. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 9(1), 35-47.
- Yıldırım Suna, Z., & Tefek, S. (2024). 2024 LGS Türkçe sorularının Haladyna Taksonomisine göre incelenmesi. *RumeliDE (özel sayı)*, 45-46.
- Yılmaz, G. (2020). *Ortaokul düzeyindeki soruların yenilenmiş Bloom taksonomisinin bilişsel süreçlerine göre incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Yüceer, D. (2022). Türkçe öğretiminde soru hazırlamada yararlanılabilecek iki taksonomi: Bloom ve Barrett taksonomisinin karşılaştırmalı incelemesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 10(1), 67-84.
- Yüzüak, B. N., & Yılmaz, F. N. (2025). Soruları gözden geçirmede farklı yapay zekâ uygulamalarının karşılaştırılması: Doğru-yanlış önermeleri üzerine bir uygulama. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (63), 500-520.



XVII.ULUSLARARASI
DÜNYA DİLİ
TÜRKÇE
SEMPOZYUMU

Hilal TOKER*

**Türkiye ve İngiltere’de Yabancı Uyruklu Sağlık Meslek Mensupları İçin
Dil Yeterlilik Şartlarının Karşılaştırmalı İncelenmesi**

Özet

Dünya genelinde sağlık alanında nitelikli iş gücüne duyulan ihtiyaç arttığı için ülkeler yabancı uyruklu sağlık meslek mensuplarını istihdam etmeye yönelik politikalar geliştirmektedir. Bu süreçte hasta güvenliğinin sağlanabilmesi ve sağlık hizmetlerinin etkinliği için yabancı uyruklu sağlık meslek mensuplarının çalışacakları ülkenin diline hâkim olmaları gerekmektedir. Dil yeterliliği, doğru tanı koyabilmek, etkili tedavi planlaması yapabilmek, hasta ile güven temelli iletişim kurabilmek ve ekip içi koordinasyon gibi klinik süreçleri doğrudan etkilediğinden büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda farklı sağlık sistemleri ve göç politikaları olan Türkiye ve İngiltere’nin yabancı uyruklu sağlık meslek mensuplarından talep ettikleri dil yeterlilik şartlarının incelenmesi, özel amaçlı Türkçenin bir kolu olan sağlık Türkçesi alanında bir boşluğu dolduracaktır. Bu çalışma, Türkiye ve İngiltere’de çalışmak isteyen yabancı uyruklu sağlık meslek mensuplarında aranan dil yeterlilik şartlarını karşılaştırmalı olarak ortaya koymayı amaçlamaktadır. Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden örnek olay deseninde yürütülmüştür. Araştırmanın nesnesi olarak “Yabancı Sağlık Meslek Mensuplarının Türkiye’de Özel Sağlık Kuruluşlarında Çalışma Usul ve Esaslarına Dair Yönetmelik”, UK Visas and Immigration tarafından düzenlenen “Health and Care Worker visa: Knowledge of English” başlıklı resmî belge, sağlık çalışanlarının mesleki kaydı için sorumlu kurumlardan olan General Medical Council (GMC)’in yayınladığı “The suitability of English language tests for giving evidence of doctors English proficiency” raporu incelenmiştir. Veri toplama yöntemi olarak doküman analizi uygulanmıştır ve veri toplama aracı olarak araştırmada geliştirilen dil şartları kontrol formu kullanılmıştır. Toplanan veriler betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, her iki ülke de yabancı uyruklu sağlık meslek mensuplarından resmî dili bilme ve belgeleme şartı aramaktadır. Ancak uygulamada farklılıklar dikkat çekmektedir: Türkiye’de süreç büyük ölçüde Sağlık Bakanlığı tarafından yürütülürken, İngiltere’de vize ve mesleki kayıt için ayrı kurumlar tarafından iki aşamalı bir yapı ile yürütülmektedir. Türkiye’de tek tip sınav odaklı ve sınırlı muafiyet tanıyan bir sistem bulunurken; İngiltere, daha yüksek dil düzeyi talep etmekte ve alternatif kanıtlarla esneklik sağlamaktadır. Bu durum, merkezîyetçi yapının esneklik üzerindeki etkisini ve farklı kurumsal düzenlemelerin mesleki uyum sürecine yansımalarını ortaya koymaktadır.



**ANAHTAR
KELİMELER**

Yabancı uyruklu sağlık meslek mensupları, Dil yeterliliği, Sağlık Türkçesi, Özel amaçlı Türkçe.

* Dr., Tokat Atatürk Ortaokulu, @crescent058@gmail.com



A Comparative Examination of Language Proficiency Requirements for Foreign Healthcare Professionals in Turkey and England

Abstract

As the global demand for qualified labor in the field of healthcare increases, countries are developing policies aimed at employing foreign healthcare professionals. In this process, in order to ensure patient safety and the effectiveness of healthcare services, it is necessary for foreign healthcare professionals to have command of the language of the country in which they will work. Language proficiency is of great importance as it directly affects clinical processes such as making accurate diagnoses, planning effective treatments, establishing trust-based communication with patients, and coordination within the healthcare team. In this context, examining the language proficiency requirements demanded from foreign healthcare professionals by Turkey and England, which have different healthcare systems and migration policies, will fill a gap in the field of medical Turkish, a subfield of Turkish for specific purposes. This study aims to compare the language proficiency requirements for foreign healthcare professionals who want to work in Turkey and the England. The study was carried out using a qualitative research design with a case study approach. As the research objects, the following documents were examined: the Regulation on the Procedures and Principles for the Employment of Foreign Healthcare Professionals in Private Healthcare Institutions in Turkey; the official document published by UK Visas and Immigration titled Health and Care Worker visa: Knowledge of English; and the report published by the General Medical Council (GMC) titled The suitability of English language tests for giving evidence of doctors' English proficiency. The data collection method was document analysis, and the data collection tool was the language requirements checklist developed for this study. The collected data were analyzed using descriptive analysis. According to the findings, both countries require foreign healthcare professionals to know and document the official language. However, there are differences in practice: in Turkey, the process is mainly carried out by the Ministry of Health, while in England it is carried out through a two-stage structure with separate institutions for visas and professional registration. In Turkey, the system is exam-oriented and offers limited exemptions, while in England higher language levels are required and flexibility is provided through alternative evidence. This shows the effect of centralization on flexibility and how different institutional structures influence the process of professional adaptation.



KEYWORDS

Foreign healthcare professionals, Language proficiency, Medical Turkish, Turkish for specific purposes.



1. Giriş

Küresel ölçekte sağlık iş gücüne duyulan ihtiyaç her geçen gün artmaktadır. Dünya Sağlık Örgütü'nün (DSÖ) raporlarına göre, 2030 yılına kadar dünya genelinde yaklaşık 11 milyon sağlık çalışanı açığı olacağı öngörülmektedir (World Health Organization, t.y.). Bu durum, ülkelerin sağlık sistemlerini devam ettirebilmeleri için yabancı uyruklu sağlık meslek mensuplarını istihdam etmeye yönelik politika geliştirmelerini zorunlu hale getirmektedir. Ancak bu süreçte yalnızca istihdam politikaları değil, aynı zamanda dil yeterliliği gibi iletişim odaklı gereklilikler de önemli rol oynamaktadır.

Dil yeterliliği, sağlık çalışanlarının klinik süreçlerde etkin rol alabilmeleri için önemlidir. Hasta güvenliği, doğru tanı ve tedavi, ekip içi iletişim ve mesleki uyum süreçleri, çalışılan ülkenin diline hâkimiyet ile doğrudan ilişkilidir. Sağlık hizmetlerinde iletişim, hayati bir öneme sahiptir. Etkili iletişim, sorunların çözümünde olumlu sonuçların elde edilmesini kaçınılmaz kılar; yetersiz veya bozuk iletişim, mevcut sorunların çözümüne katkı sunmadığı gibi, onları daha da derinleştirerek karmaşık bir hâle getirebilmektedir (Kocaman, 2010, s. 11). Bu nedenle ülkeler, yabancı uyruklu sağlık meslek mensuplarından resmî belgelerle kanıtlanmış belirli bir dil düzeyi talep etmektedir.

Türkiye'de yabancı uyruklu sağlık meslek çalışanlarının istihdamına ilişkin düzenlemeler, "Yabancı Sağlık Meslek Mensuplarının Türkiye'de Özel Sağlık Kuruluşlarında Çalışma Usul ve Esaslarına Dair Yönetmelik" (T.C. Sağlık Bakanlığı, 2012) ile belirlenmiştir. Bu yönetmeliğe göre yabancı uyruklu sağlık meslek mensuplarının Türkçe bilmeleri zorunlu olup, üniversitelerin Türkçe Öğretim, Araştırma ve Uygulama merkezlerinde (TÖMER) yapılan sınavlardan Avrupa Dil Portfolyosu'na göre B düzeyi veya üzeri belge ibraz etmeleri gerekmektedir. Türkçe eğitim veren kurum mezunları ise bu şarttan muaftır.

İngiltere'de ise, yabancı uyruklu sağlık çalışanlarının dil yeterliliğine ilişkin şartlar UK Visas and Immigration tarafından düzenlenen "Health and Care Worker visa: Knowledge of English" başlıklı resmî belgede açıklanmıştır. Buna göre vize başvurularında asgari Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni (D-AOBM) B1 düzeyinde İngilizce yeterliliği aranmaktadır (UK Visas and Immigration, t.y.). Bununla birlikte, sağlık çalışanlarının mesleki kaydı için sorumlu kurumlar olan General Medical Council (GMC) ve Nursing and Midwifery Council (NMC) çok daha yüksek dil yeterlilikleri talep etmektedir. Örneğin GMC, yabancı hekimlerden International English Language Testing System (IELTS) sınavından toplamda en az 7.5 ve her bir bölümden en az 7.0 veya eşdeğer Occupational English Test (OET)'den B düzeyi şartı aramaktadır (General Medical Council, t.y.). Ayrıca İngiltere'de, İngilizce eğitim diliyle alınan belirli diplomalar veya nitelikler alternatif kanıt olarak kabul edilebilmektedir.

Bu çerçevede Türkiye ve İngiltere'nin yabancı uyruklu sağlık meslek mensuplarına yönelik dil yeterlilik şartları; kapsam, düzey, kabul edilen kanıt türleri ve uygulama süreçleri bakımından karşılaştırıldığında, hasta güvenliği, sağlık hizmeti kalitesi ve mesleki uyum süreçlerine ilişkin önemli farklılıklar ve benzerlikler ortaya çıkmaktadır. Bu çalışma, söz konusu resmî belgeleri örnek olay deseni çerçevesinde inceleyerek iki ülkenin yaklaşımını karşılaştırmayı amaçlamaktadır.

Bu bağlamda araştırma şu sorulara yanıt aramaktadır:

1. Türkiye’de yabancı sağlık meslek mensupları için tanımlanan dil yeterlilik şartlarının kapsamı nedir?
2. İngiltere’de yabancı sağlık meslek mensupları için tanımlanan dil yeterlilik şartlarının kapsamı nedir?
3. Türkiye ve İngiltere’nin belirlediği dil yeterlilik düzeyleri ve kabul ettikleri sınav türleri açısından benzerlikleri ve farklılıkları nelerdir?
4. Her iki ülkede dil yeterliliği kanıtı olarak kabul edilen alternatif belgeler ve istisnalar nelerdir?
5. Türkiye ve İngiltere’nin dil yeterliliği şartlarının uygulama ve denetim süreçleri nasıl işlemektedir?

2. Yöntem

2.1. Araştırma Yöntemi ve Deseni

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden örnek olay deseni çerçevesinde yürütülmüştür. Örnek olay deseni, belirli bir sınır içinde kalan olgu ya da kurumların derinlemesine anlaşılmasını sağlar. Yin (2008) bu deseni, “sınırları tanımlanmış bir olgunun bağlamıyla bütünleşik bir biçimde kapsamlı incelenmesi” olarak tanımlamaktadır. (Yin, 2008).

2.2. Araştırma Nesnesi

Araştırmanın nesnesi olarak “Yabancı Sağlık Meslek Mensuplarının Türkiye’de Özel Sağlık Kuruluşlarında Çalışma Usul ve Esaslarına Dair Yönetmelik”, UK Visas and Immigration tarafından düzenlenen “Health and Care Worker visa: Knowledge of English” başlıklı resmî belge, sağlık çalışanlarının mesleki kaydı için sorumlu kurumlardan olan General Medical Council (GMC)’in yayınladığı “The suitability of English language tests for giving evidence of doctors English proficiency” raporu belirlenmiştir.

2.3. Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen dil şartları kontrol formu kullanılmıştır. Bu form, dokümanlardaki dil şartlarının niteliğini ve gerekliliklerini belirlemek üzere araştırmanın cevaplaması gereken sorularını içeren tanımlanmış kriterlerden oluşmaktadır.

2.4. Veri Toplama Yöntemi

Veri toplama yöntemi olarak doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi, sosyal bilimlerde yazılı materyallerin sistematik bir şekilde incelenerek anlamların açığa çıkarılması amacıyla sıklıkla kullanılan bir yöntemdir (Yıldırım & Şimşek, 2016).

2.5. Veri Analizi Yöntemi

Toplanan veriler betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Betimsel analiz, toplumsal olguların biçimsel özelliklerini, içeriksel boyutlarını ve içinde yer aldıkları bağlamı incelemek amacıyla kullanılan bir araştırma yöntemidir. Bu yöntemde, tümevarımsal bir yaklaşım benimsenerek veriler sistematik biçimde yapılandırılmakta; bilgi ise toplumsal gerçekliğin kendi dinamikleri içerisinde konumlandırılarak elde edilmeye çalışılmaktadır (Serttaş, 2018).

3. Bulgular

3.1. Türkiye'nin Resmî Belgelerinde Tanımlanan Dil Yeterlilik Şartlarının Kapsamı

Türkiye'de yabancı uyruklu sağlık meslek mensuplarının özel sağlık kuruluşlarında çalışabilmesi için aranan asgari koşullar, Yabancı Sağlık Meslek Mensuplarının Türkiye'de Özel Sağlık Kuruluşlarında Çalışma Usul ve Esaslarına Dair Yönetmelik ile düzenlenmiştir. Yönetmeliğin 5(1)(c) maddesi açıkça "Türkçe bilmek" şartını belirtmektedir. Ek-1 başta olmak üzere ilgili maddeler, dil yeterliliğinin nasıl belgelendirileceğine ilişkin açıklamalar içermektedir. Yönetmelik, Türkçe yeterliliğinin üniversitelerin TÖMER merkezleri tarafından yapılan Türkçe dil yeterlilik sınavında Avrupa Dil Portfolyosu kriterlerine göre (B) veya üzeri seviyede olduğunu kanıtlanmasını ve başvuru sürecinde bu belgenin sunulmasını şart koşmaktadır. Ayrıca Türkçe eğitim veren kurumlardan mezun olan yabancı uyruklu sağlık meslek mensupları bu durumdan muaf tutulmuştur. Dil yeterliliği belgesi başvuru esnasında hazır bulunmaması durumunda, en geç bir yıl içerisinde belgenin sunulması yönetmelikte belirtilmektedir.

3.2. İngiltere'nin Resmî Belgelerinde Tanımlanan Dil Yeterlilik Şartlarının Kapsamı

İngiltere dil yeterliliği kriterlerini iki ayrı süreçte yürütmektedir. Bunlar vize prosedürleri ve mesleki kayıt aşaması olarak ayrı ama birbirlerini tamamlayıcı biçimde düzenlenmektedir. UK Visas and Immigration (UKVI) şartlarına göre Health and Care Worker vizeleri için başvuru sahibinin dört dil becerisinde (okuma, yazma, konuşma, dinleme) en az D-AOBM B1 düzeyinde olduğunu kanıtlaması gerekmektedir. Mesleki kayıt aşamasında ise İngiltere'de doktorların resmî kayıtlarını tutan bir kamu kuruluşu olan General Medical Council (GMC) kayıt esnasında daha yüksek dil seviyesi talep etmektedir. International English Language Testing System (IELTS) sınavında her bir bölümün toplamında en düşük 7.5 almalarını istemektedir. Bahsedilen puan D-AOBM'deki dil seviyelerine göre C1 seviyesine eş değerdir. Ayrıca hekimlerden mesleki İngilizce sınavı olan Occupational English Test (OET)'den en düşük B düzeyi dil yeterliliği istenmektedir. Bahsedildiği üzere İngiltere dil yeterliliğini iki farklı süreçte sorgulamaktadır.

3.3. Türkiye ve İngiltere'nin Belirlediği Dil Düzeyleri ve Sınav Türlerinin Benzerlik ve Farklılıkları

Her iki ülke dil yeterliliğini resmî belge ile kanıtlamayı şart koşmaktadır. İngiltere dil değerlendirmesinde standart (uluslararası veya ulusal) sınavları kabul ederken Türkiye TÖMER'lerin yaptığı dil yeterlilik sınavını baz almaktadır. Bilindiği üzere TÖMER'lerin ortak bir dil yeterlilik sınavı mevcut değildir. Bunun yanı sıra hem Türkiye hem de İngiltere sağlık bağlamında alana özgü dil gereksinimlerini dikkate alır. Türkiye bunu diploma denklik aşamasında Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) tarafından yapılan Seviye Tespit Sınavı (STS) ile belirlemektedir. İngiltere ise OET ile mesleki İngilizce seviyesini ölçmektedir. İngiltere bunun yanında mesleki kayıt aşamasında IELTS sınavından profesyonel seviyede İngilizce talep etmektedir. Ayrıca İngiltere dil yeterlilik belgelerinde zaman sınırlamasını belirgin bir şekilde yaparken (son 2 yılda alınmış olmak gibi) Türkiye'nin yabancı sağlık mensupları için düzenlediği belgede bu tür zaman sınırlamaları dil yeterliliği için belirtilmemiştir.

3.4. Alternatif Belgeler ve İstisnalar

Türkiye ve İngiltere'nin yabancı sağlık meslek mensupları için düzenledikleri resmî belgelerde istisnai durumlar ve ilave istedikleri belgeler mevcut olmasına rağmen uygulama kapsamı ve esneklik düzeyleri farklıdır. Türkiye, Türkçe eğitim veren kurumlardan mezun olan yabancı uyruklu sağlık meslek mensuplarını dil sınavı yükümlülüğünden muaf tutmaktadır. Bu şartı taşımayan adaylardan TÖMER'lerden alınmış dil yeterliliğini gösteren belge istenmektedir. İngiltere'de ise UKVI, İngiliz eğitim sisteminde genel ortaöğretim sertifikası olarak adlandırılan General Certificate of Secondary Education (GCSE)'nin A seviyesi veya İngilizce eğitim diliyle alınmış diploma gibi seçenekleri vize sürecinde alternatif kanıt olarak kabul etmektedir. Ayrıca İngiltere işveren referansları veya Birleşik Krallıkta iş tecrübesi gibi belgeleri de değerlendirmektedir. Bu çerçevede İngiltere'nin kabul şartları ve esnekliği Türkiye'ye kıyasla daha fazladır.

3.5. Uygulama ve Denetim Süreçleri

Türkiye'de denetim ve uygulama görevi doğrudan Sağlık Bakanlığı'na aittir. Sağlık Bakanlığı yönetmelik, başvuru, denklik, belge sunma ve izin iptali süreçlerine ilişkin usulleri düzenleyerek uygulamanın mevzuata uygun yürütülmesini sağlar. Yönetmelik, belge sunulmasının gecikmesi veya eksikliği hâlinde izin iptali gibi yaptırımlar öngörerek uygulamada bağlayıcılık sağlamaktadır. İngiltere'de ise kabul süreci iki ayrı kurum tarafından yürütülmektedir. Göçmenlik kurumu vizeye uygunluk ve belgelendirmeyi denetlerken General Medical Council (GMC) ve Nursing and Midwifery Council (NMC) gibi sağlıkla ilgili kurumlar mesleki dil yeterliliği, mesleki yeterlilik ve hasta güvenliği açısından yabancı sağlık meslek mensuplarını değerlendirip kayıt süreçlerini yürütmektedir.

4. Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmanın bulguları, Türkiye ile İngiltere arasında dil yeterliliği uygulamalarında hem benzerlikler hem de önemli farklılıklar olduğunu göstermektedir. Araştırmada ilk olarak Türkiye'de yabancı uyruklu sağlık meslek mensupları için tanımlanan dil yeterlilik şartlarının kapsamı incelenmiştir. Bulgulara göre Türkiye, yabancı sağlık meslek mensupları için Türkçe bilme şartı koymakta ve yabancı sağlık meslek mensuplarından TÖMER'lerden alınan (B) seviye Türkçe belgesi istemektedir. Bunun yanında Türkçe eğitim veren kurumlardan mezun olan yabancı uyruklu sağlık meslek mensuplarını bu durumdan muaf tutmaktadır. Bu tekil ve açık yönerge, dil yeterliliğinde asgari ölçütün sağlanmasına katkı sunmaktadır. Ancak her bir TÖMER farklı yeterlik sınavı yapmaktadır ve bu durum standart bir ölçüt kullanılmadığını göstermektedir. Üniversitelerin Türkçe programlarına kayıt yaptırmak isteyen öğrencilerde de durum aynıdır. İlgili üniversitenin talep ettiği "Türkçe Yeterlik Sertifikası" nı öğrenim gördükleri merkezden temin edemedikleri durumlarda, yabancı uyruklu öğrenciler, Türkiye'deki farklı TÖMER'lerden bu belgeyi elde etme yoluna gitmektedir (Boylu ve Yaşar, 2016). Bu durum söz konusu merkezlerin uyguladıkları dil yeterlik sınavlarının geçerlik ve güvenilirlik düzeylerinin değerlendirilmesi gerekliliğini önemli bir şekilde ortaya koymaktadır. "Yunus Emre Enstitüsü, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin dil yeterliliklerini ölçmek üzere, D-AOBM'de belirlenen yeterlilik tanımları doğrultusunda bir Türkçe Yeterlik Sınavı (TYS) modeli geliştirmiş ve bu sınavın uluslararası ölçekte uygulama-

larına başlamıştır. Enstitü, bu uygulamasıyla Türkçenin uluslararası geçerliğe sahip standart bir sınava kavuşmasını ve Türkiye'nin yabancı öğrenci kabulünü kolaylaştıran politikalarına destek olmayı amaçlamaktadır" (YEE, 2025). Bu bağlamda Yunus Emre Enstitüsü'nün ilk olarak 2013 yılında uyguladığı TYS, Avrupa dil sınavları denetim sistemini yürüten ALTE tarafından onaylanmış bir Türkçe yeterlik sınavıdır. Ulusal ve uluslararası geçerliğe sahip bir sınavın yabancı uyruklu sağlık meslek mensuplarına uygulanması ülkenin dil politikasına katkıda bulunacaktır.

Araştırmada ikinci olarak İngiltere'de yabancı sağlık meslek mensupları için tanımlanan dil yeterlilik şartlarının kapsamına bakılmıştır. Bulgulara göre İngiltere yabancı sağlık meslek mensupları için iki aşamalı dil yeterlik şartı koymaktadır. Vize sürecinde asgari B1 düzeyi İngilizce istemektedir. Mesleki kayıt aşamasında ise C1 seviye İngilizce ve OET sınavından B seviye talep etmektedir. OET yabancı sağlık mensupları için uygulanan mesleki İngilizceyi ölçen dört aşamalı bir sınavdır (Lumley, 1998). OET, on iki sağlık sektörü çalışanı için özel olarak geliştirilmiştir. Bu durum İngiltere'de klinik güvenliği yüksek tutma imkanı verir. İngiltere iki aşamalı dil yeterlik şartıyla birinci aşamada asgari düzeyde İngilizce seviyesi isteyerek hükümetin iş gücü ihtiyacını karşılamaya yönelik esneklik göstermektedir. İkinci aşamada ise klinik güvenliği yüksek tutma amacıyla daha profesyonel ve sağlık İngilizcesi yeterliliği istemektedir. Ancak bu aşamalar tek bir kurumla yürütülmediği için karmaşıklığa neden olabilir.

Araştırmada üçüncü olarak Türkiye ve İngiltere'nin belirlediği dil yeterlilik düzeyleri ve kabul ettikleri sınav türleri açısından benzerlikleri ve farklılıklarına bakılmıştır. Bulgulara göre her iki ülkenin de resmî sınavları esas aldıkları görülmesine rağmen İngiltere'nin kabul ettiği sınav çeşitliliği ve dil düzeyi farklılaşmasının Türkiye'ye göre daha fazla olduğu görülmektedir. İngiltere'de vize aşamasında IELTS, mesleki kayıt aşamasında OET gibi sınavlar hem toplum içinde kullanacağı genel İngilizce hem mesleki gereksinimlere yönelik özel amaçlı İngilizce olarak ayrılmıştır. Türkiye'nin TÖMER'lerden alınan dil yeterlik belgesi şartı kısıtlıdır. Uluslararası literatür hem mesleki terminoloji hem de klinik iletişim becerileri açısından OET gibi alana özgü testlerin genel akademik testlere göre daha iyi gösterge sağladığını bildirmektedir (Lumley, Lynch ve McNamara, 1994; McNamara, 1996). Bu nedenle İngiltere'de OET gibi sınavların tercih edilmesi hasta güvenliği açısından ek bir avantaj sağlar.

Araştırmada dördüncü olarak Türkiye ve İngiltere'nin dil yeterliliği kanıtı olarak kabul ettiği alternatif belgelere ve istisnalara bakılmıştır. Bulgulara göre İngiltere yabancı uyruklu sağlık meslek mensuplarında dil muafiyetini GCSE A seviyesi belgesi ve İngilizce eğitim alınmış bir okuldan alınan diplomayı alternatif bir kanıt olarak kabul ederek uygulamada esneklik sağlamaktadır. Türkiye ise sadece Türkçe eğitim veren kurumlardan alınan diplomayı kabul ederek dil muafiyetinde daha sınırlıdır. Alternatif şartların olması, farklı eğitim geçmişlerine sahip yabancı uyruklu sağlık meslek mensupları için alım şartlarını kolaylaştırabilir. Ancak şartların çeşitliliği ve esnekliği hasta güvenliğinin korunması açısından iyi denetlenmelidir. İngiltere bahsedilen şartları denetlerken üst düzey dil seviyesi şartı koyarak bu dengeyi korumaya çalışmaktadır.

Araştırmada beşinci olarak Türkiye ve İngiltere'nin dil yeterliliği şartlarını uygulama ve denetim süreçlerine bakılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre Türkiye'de uygulamanın merkezileşmesi denetimlerde tutarlılık sağlayabilir. Ancak merkezi ve tek kurumla yürütülen süreçlerde hem iş yükü hem de esneklik ihtiyacı doğduğunda uyum problemlerinin orta-

ya çıkmasına neden olabilir (Jimenez, 1997). İngiltere’de ise göçmenlik kurumu ve sağlıkla ilgili kurumlar arasındaki görev dağılımı işlemsel netlik sağlarken, kurumlar arası koordinasyon gereksinimi ve başvuru sahipleri için süreç karmaşıklığı doğurabilir. Uygulamada her iki sürecin de olumlu ya da olumsuz yanları olabilir. Ancak süreçte hem şeffaf olmak hem de yetkili kurumlar arasındaki güçlü veri paylaşımı, hasta güvenliği ve hızlı iş yürümesi açısından kilit bir öneme sahiptir.

Dil yeterliliği şartları doğrudan hasta güvenliğine katkıda bulunmaktadır. Aynı zamanda sürecin işleyişi ve denetim mekanizmaları sistem performansını etkilemektedir. Türkiye’de uygulanan tek sınavlı, sadece dil yeterliliğini ölçen uygulamalar hasta güvenliğini tehlikeye atarken aynı zamanda iş gücü arzını da daraltabilir. İngiltere’nin iki aşamalı ve alternatif sınavları kabul etme şartları ise hem iş gücünü çekme hem de yüksek klinik standartları koruma arasında denge kurmaya çalışmaktadır. World Health Organization (WHO)’nun Küresel Uygulama Kodu da uluslararası sağlık personeli hareketliliğinin kaynak ülkeler arasındaki olumsuz etkilerini en aza indirmek için hem dil yeterliliğini hem de kaynak ülkelere yapılan yatırımı vurgulamaktadır (WHO, 2025). Bu bağlamda Türkiye’nin yabancı uyruklu sağlık meslek mensubu alımında uyguladığı politikayı hem hasta güvenliği hem de sistem sürdürülebilirliği açısından birlikte gözetmesi önem arz etmektedir.

Sonuç olarak bu çalışma, Türkiye’nin tek merkezli ve sadece genel dil yeterliliğini ölçen yaklaşımının hasta güvenliğini tehlikeye atabileceğini göstermektedir. Bunun yanında tek kurumdan sürecin yürütülmesi ve personel alımında esneklik eksikliğinin nitelikli yabancı uyruklu sağlık meslek mensubu alımını zorlaştırabileceğini göstermektedir. İngiltere ise yabancı uyruklu sağlık meslek mensubu alım sürecinde hem genel dil yeterliliği hem de sağlık İngilizcesi şartıyla hasta güvenliği ve iş gücü ihtiyacını dengelemeye çalışmaktadır.

5. Öneriler

5.1. Denetimli Alternatif Dil Yeterliliği Şartları:

Türkiye, işveren onaylı Türkçe klinik deneyimi olan yabancı uyruklu sağlık meslek mensuplarına geçici iş gücü sağlama modelleri geliştirerek uyum sürecini hızlandırabilir.

5.2. Alana Özgü Dil Değerlendirmelerinin Sağlanması:

TÖMER ve benzeri genel Türkçe sınavlarının yanı sıra sağlık Türkçesi’ne yönelik mesleki terminoloji, hasta ile iletişim senaryoları gibi ölçütler geliştirerek değerlendirmeleri bunlar üzerinden yapabilir.

5.3. Belge Geçerlilik ve Yenileme Şartlarının Netleştirilmesi:

Sınav ve sertifika geçerlilik süreleri düzenlenebilir. Başvuru sahipleri için öngörülebilir zaman çizelgeleri konulabilir.

5.4. Kurumlar Arası İş Birliği ve Veri Paylaşımı:

Sağlık Bakanlığı içindeki denetim mekanizması güçlendirilebilir. Özel kurumlar ve eğitim kurumlarıyla protokoller yapılabilir. Böylece yabancı uyruklu sağlık meslek mensubu alımında esneklik ile güvenlik arasında şeffaf bir denge sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- Boylu, E. ve Başar, U. (2016). Türkçe öğretim merkezlerinin güncel durumu ve standartlaştırılması üzerine. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi "Prof. Dr. İbrahim KAVAZ Özel Sayısı"*, 4(24), 309-324.
- Jimenez, B.S. (1997). The effects of hierarchy, centralization and formalization on municipal fiscal health: An empirical test of the bureaucratic ideal. *Public Administration*, 95(3), 791-806.
- Kocaman, Y. (2010). Kişilerarası iletişimin Türkiye'deki özel sektör hastanelerinin gelişimindeki sosyal etkileri. Yüksek Lisans Tezi. Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Yönetimi Anabilim Dalı, Hastane ve Sağlık Kurumları Yönetimi Bilim Dalı. İstanbul.
- Lumley, T. (1998). Perceptions of language-trained raters and occupational experts in a test of occupational English language proficiency. *English for Specific Purposes*, 17(4), 347-367. [https://doi.org/10.1016/S0889-4906\(97\)00016-1](https://doi.org/10.1016/S0889-4906(97)00016-1).
- Lumley, T., Lynch, B., ve McNamara, T. (1994). A new approach to standard-setting in language assessment. *Melbourne Papers in Language Testing*, 3(2), 19-40.
- McNamara, T. (1996). *Measuring second language performance*. London: Longman.
- Séguis, B. ve McElwee, S. (2019). Assessing clinical communication on the Occupational English Test. Papageorgiou, S. ve Bailey, K.M. (Ed.) *Global perspectives on language assessment içinde* (s. 17). Routledge.
- Serttaş, A. (2018). Sinemada yabancılaşma ve teknoloji temalı distopya: Siberpunk anlatı. *TRT Akademi*, 3 (5), 344-360.
- Taylor, L. ve Chan, S. (2015). Reviewing the suitability of English language tests for providing the GMC with evidence of doctors' English proficiency. General Medical Council. <https://www.gmc-uk.org/about/what-we-do-and-why/data-and-research/research-and-insight-archive/the-suitability-of-english-language-tests-for-giving-evidence-of-doctors-english-proficiency>
- T.C. Cumhurbaşkanlığı Mevzuat Bilgi Sistemi. (2012). Yabancı Sağlık Meslek Mensuplarının Türkiye'de Özel Sağlık Kuruluşlarında Çalışma Usul ve Esaslarına Dair Yönetmelik. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=15909&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5>
- Visas and Immigration (t.y.). Knowledge of English. 10 Eylül 2025 tarihinde <https://www.gov.uk/health-care-worker-visa/knowledge-of-english> adresinden edinilmiştir.
- World Health Organization (t.y.). Migration. 5 Eylül 2025 tarihinde <https://www.who.int/teams/health-workforce/migration> adresinden edinilmiştir.

KAYNAKÇA

World Health Organization. (2025). Health and care workforce: WHO Global Code of Practice on the International Recruitment of Health Personnel (Report by the Director-General, EB156/14). Seventy-eighth World Health Assembly. https://apps.who.int/gb/ebwha/pdf_files/EB156/B156_14-en.pdf

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Yin, R. K. (2008). *Case study research: design and methods*. 4th Edition, Sage Publications: Thousand Oaks

Yunus Emre Enstitüsü (2025). Türkçe Yeterlik Sınavı. 01 Eylül 2025 tarihinde https://tys.yee.org.tr/index.php?option=com_content&view=article&id=54&Itemid=513 adresinden edinilmiştir.



XVII.ULUSLARARASI
DÜNYA DİLİ
TÜRKÇE
SEMPOZYUMU

Hülya Kübra **GÜRSOY***

Sosyal Değişimler Çerçevesinden Türk Dili ve Edebiyatı Öğretiminin Amaçlarına

Bakış

Özet

Bir arada yaşayan insanların oluşturduğu toplumda, zaman içerisinde değişimler görülmektedir. Sosyal değişim olarak ifade edilen söz konusu durumlar siyasi, ekonomik, kültürel olmak üzere toplumun birçok kurumuna, alanına ve yapısına etki etmektedir. Eğitim, dil ve edebiyat alanları da sosyal hayatın bir parçası olmaları bakımından bu değişimlerle birlikte yeniden şekillenmektedir. Türkiye’de cumhuriyetin ilanı ile birlikte çeşitli değişim ve gelişmeler yaşanmıştır. Bu değişimler, dünyadaki gelişmelerle de ilişkili olarak seksenli yıllardan itibaren yoğunlaşmıştır. Siyasi politikadaki düzenlemeler, neoliberal anlayışlar, küreselleşen dünya, kadın hareketleri, Avrupa Birliği süreci, postmodern yaklaşımlar, göç dalgaları ve bilgi iletişim teknolojilerindeki gelişmeler eğitim öğretim alanında da etkisini göstermiştir. Eğitim öğretim faaliyetleri, önceden planlanan programlar vasıtasıyla yapılmaktadır. Programlar; amaç, hedef, içerik, yapı, öğrenme öğretme süreci, ölçme değerlendirme gibi alt başlıklardan oluşmaktadır. Bu çalışmayla ortaöğretim Türk dili ve edebiyatı dersinin amaçlarını sosyal değişimler doğrultusunda incelemek amaçlanmıştır. Çalışmada olgu ve olayların bütüncül bir biçimde ele alındığı nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Veriler, yazılı doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. Çalışmanın verilerini birincil kaynaklar oluşturmuştur. Kaynaklara Millî Eğitim Bakanlığının Tebliğler Dergisinden, çevrim içi ortamlardan ve Millî Eğitim Bakanlığının resmî genel ağ sayfasından erişilmiştir. 1976, 1992, 2005, 2015, 2018 ve 2024 tarihli ortaöğretim Türk dili ve edebiyatı dersi öğretim programları incelenerek elde edilen veriler betimsel yöntemle, tematik bir çerçeve doğrultusunda işlenmiştir. Dünyada ve Türkiye’de son elli yılda görülen sosyal değişimler, toplumsal olay ve olgular çerçevesinden Türk dili ve edebiyatı öğretim programlarının amaçları incelenmiştir. Elde edilen bulgular neticesinde değerlendirmeler yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda sosyal değişimlerle birlikte Türk dili ve edebiyatı öğretim programlarının amaçlarında değişimler olduğu görülmüştür. Gelenekselden moderne, ulusaldan evrensele, tür odaklı anlayıştan tematik yaklaşıma geçildiği tespit edilmiştir.



**ANAHTAR
KELİMELELER**

Türk dili ve edebiyatı öğretimi, Öğretim programları, Sosyal değişim.

* Dr., Türk dili ve edebiyatı öğretmeni, İstanbul- Türkiye, hulyakg@gmail.com



A Perspective on the Purposes of Teaching Turkish Language and Literature in Context of Social Changes

Abstract

In societies formed by people living together, changes occur over time. These situations, referred to as social change, affect social institutions and the structure of society, particularly in the political, economic and cultural spheres. Education, language and literature are part of social life. In this respect, they are reshaped along with social change. With the proclamation of the Republic in Türkiye, various social changes and developments have occurred. These changes, in conjunction with global developments, have intensified since the 1980s. Changes in political policies, neoliberal approaches, globalisation, women's movements, the European Union process, postmodern approaches, waves of migration and developments in information and communication technologies also had an impact on education and training. Educational activities are conducted through planned programs. The programmes consist of subheadings such as purpose, objectives, content, structure, learning and teaching process, and measurement and evaluation. This study aims to examine the purposes of the secondary education Turkish language and literature course in line with social changes. This study employed a qualitative research design that examines facts and events in a holistic manner. Data were collected through written document analysis. The study's data were derived from primary sources. These sources were accessed from the Ministry of National Education's Bulletin, online platforms, and the Ministry of National Education's official website. Secondary school Turkish language and literature curriculums dated 1976, 1992, 2005, 2015, 2018, and 2024 were examined. The obtained data were processed using a descriptive method and a thematic framework. The purposes of Turkish language and literature curricula were examined in the context of the social changes, social events, and phenomena observed around the world and in Türkiye over the last fifty years. Evaluations have been made based on the findings obtained. The research revealed that, alongside social changes, there have been changes in the objectives of Turkish language and literature teaching programmes. It was determined that there has been a shift from traditional to modern, from national to universal, and from a genre-focused understanding to a thematic approach.



KEYWORDS

Turkish language and literature teaching, Curriculum, Social change.



1. Giriş

Toplum içerisinde tarihsel süreçte gerçekleşmiş olan ve genel nitelik taşıyan temel yapılar ile bu temel yapılara dayanan sıralı toplumsal yapılar yer almaktadır (Giddens, 2008, s. 42). Bu yapılarda zamana ve mekâna bağlı olarak çeşitli değişimler yaşanması kaçınılmazdır. Söz konusu değişimler sosyal değişim kavramıyla açıklanmaktadır. Sosyal değişim, genel bir ifadeyle toplumda ve toplumsal kurumlarda zaman içerisinde meydana gelen değişimlerdir. Bu değişimlerin kaynağında toplumu oluşturan bireylerin davranışsal değişimleri bulunmaktadır.

Sosyal değişim yalnızca bireyin gündelik hayatını ilgilendiren bir durum değil, toplumun yapısını ve kurumlarını da ilgilendiren bir kavramdır (Sullivan, 2009, s. 477). Bireylerin çevresel değişimlere uyum sağlaması, toplum içerisinde yaşıyor olması bakımından önemli bir göstergedir. Söz konusu uyum yeteneği, bireylerin aynı zamanda aktif olarak gündelik hayatına etki etmesiyle ilişkilidir. Bu durum toplumun daima bir yeniden kurulma süreci içerisinde olduğunu göstermektedir (Sunar, 2015, s. 2).

Sosyal değişimlerin eğitim alanıyla ilişkili olması eğitimin, sosyal bir olgu ve olay olmasındandır. Bireyleri sosyal ortamında toplumsal değerlerle uyumlu olarak etkileme, söz konusu değerleri bireylere kazandırma süreci olan eğitim için sosyal bir ortamın olması koşulu bulunmaktadır.

Türkiye’de eğitimin önemli bir bölümü önceden yazılı olarak planlanan öğretim programlarıyla gerçekleşmektedir. Bu sebeple öğretim programlarının hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi gerek alan dersleri gerekse eğitim alanı için büyük önem taşımaktadır. Öğretim programı, “Belirlenen bilgi kümelerinden oluşan, okullarda beceriye ve uygulamaya dönük, bilgi ve becerinin eğitim programının amaçları ile planlı bir şekilde kazandırılmasına yönelik program” şeklinde tanımlanmaktadır (Varış, 1996, s. 14). İyi hazırlanan programlar bireyin sahip olması gereken bilgi ve becerileri uzun ve kısa vadede öğretilmelidir (Güzel ve Karadağ, 2013, s. 46).

Programlar yoluyla öğrencilere kazandırılacak davranışların nasıl kazandırılacağı, bunların hangi derslerde ve hangi öğrenme-öğretme süreçleri içinde öğretileceği önceden belirlenmektedir (Özçelik, 2014, s. 4). Öğretim programlarının, öğretme öğrenme sürecinde nelerin, niçin ve nasıl yer alacağını gösteren bir kılavuz olduğu ifade edilebilir.

Öğretim programları bireyin yaşamını etkin olarak devam ettirmesinde ve bireylere gerekli becerilerin kazandırılmasında büyük rol oynamaktadır. Öğretimde birlik sağlama, öğretmene yol gösterme, kaliteyi ve verimi artırma, süreyi etkili kullanma gibi faydaları bulunmaktadır.

Öğretim programlarının temel bileşenlerinden birisi amaçlardır. Öğretimde, “varılmak istenen nokta” olarak nitelendirilmektedir (Sönmez, 2004, s. 21). Programların hazırlanma aşamasında “Niçin eğitiyoruz?” sorusunun cevabı amaçlar kısmında verilmektedir (Demirel, 1992, s. 95).

Cumhuriyet'in ilanından itibaren Türkiye'de çeşitli değişimler yaşanmıştır. Bu değişimler dünyadaki gelişmelerle de ilişkili olarak 1970-1980lerden itibaren daha yoğun hissedilmiştir. Askerî darbeyle başlayıp anayasa değişikliğini takip eden dönemde siyasi politikalarla birlikte toplumsal yapıda değişiklikler görülmüştür. Neoliberal düzenlemeler, Soğuk Savaş'ın bitmesi, Sovyetler Birliği'nin dağılması ve küreselleşmenin etkisi dünyada ve Türkiye'de güç dengelerini değiştirmiştir. Bilginin yayılması hız kazanarak sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçiş süreci başlamıştır.

Çalışmanın problem durumu, Türkiye'de son elli yılda ekonomik yapı, siyasi düzen, kültürel özellikler, bilimsel ve teknolojik gelişmelere bağlı olarak yaşanan sosyal değişimlerin Türk dili ve edebiyatı öğretiminin amaçlarına yansımalarının olup olmadığıdır. Bu doğrultuda 1796, 1992, 2005, 2015, 2018 ve 2024 tarihli ortaöğretim Türk dili ve edebiyatı dersi öğretim programlarının amaçları incelenmiştir. Türkiye'de ve dünyada yaşanan sosyal değişimlerin Türk dili ve edebiyatı öğretimine yansımalarının incelenmesi; toplum, dil, edebiyat ve eğitimin etkileşim içerisinde olduğunu göstermesi bakımından önemlidir.

2. Yöntem

Sosyal değişimler çerçevesinden Türk dili ve edebiyatı öğretiminin amaçlarının incelendiği bu çalışmada nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Olgular ve olaylar doğal ortamda, bütüncül olarak ortaya konmaya çalışılmıştır. Sosyal olguları, kendi çevresi içerisinde araştırmayı ve anlamayı ön plana çıkaran nitel araştırma deseninde tümevarım yaklaşımı izlenmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 41).

Nitel araştırmalarda veriler görüşme, gözlem ve yazılı dokümanların incelenmesi yoluyla toplanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 41). Doküman incelemesi, "araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analiz" edilmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 189). Araştırmada birincil veri kaynakları kullanılmıştır. Çalışma kapsamında 1976, 1992, 2005, 2015, 2018 ve 2024 yıllarında hazırlanan ortaöğretim Türk dili ve edebiyatı dersi öğretim programları ele alınmıştır.

Araştırma verilerini toplamak için çeşitli araçlara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu araçlar; gözlem, görüşme, anket, kütüphane ve arşiv belgeleri olarak sıralanabilir. Yapılan bu çalışmanın ana verileri olan Türk dili ve edebiyatı dersi öğretim programlarına Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanmış ve yayımlanmış resmî kaynaklardan ulaşılmıştır.

Çalışmadan elde edilen veriler, betimsel yöntem ile analiz edilmiştir. Betimsel analizde veriler için tematik bir çerçeve oluşturulmaktadır. Verilerin işlenmesinin ardından bulgular tanımlanır, yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 240). Bu çalışmanın verileri, "Sosyal değişimler çerçevesinden ortaöğretim Türk dili ve edebiyatı dersi öğretim programlarının amaçları" teması doğrultusunda düzenlenmiş, sistemli hâle getirilerek analiz edilmiştir.

3. Bulgular ve Yorum

Çalışmanın bu başlığı altında 1976, 1992, 2005, 2015, 2018 ve 2024 yıllarında uygulamaya konulan ortaöğretim Türk dili ve edebiyatı dersi öğretim programlarının amaçları sosyal değişimler çerçevesinden ele alınmıştır.

3.1. 1976 Tarihli Program

1976 tarihli Türk dili ve edebiyatı öğretim programı Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisinin 1901. sayısında yayımlanmıştır. Programda Türk dili ve edebiyatı dersi, “Türk edebiyatı”, “Türk dili”, “Türkçe kompozisyon” olarak ele alınmıştır.

Türk edebiyatı dersinin amacı şu şekilde ifade edilmektedir: “Türk edebiyatının, muhteva, estetik değer, dil ve üslup bakımından en mükemmel eserlerini okutmak suretiyle öğrencilere:

- ⊙ Bu eserleri tanıtmak ve sevdirmek,
- ⊙ Bu eserlerde ifadesini bulan Türk milliyetçiliği idealini, Türk cemiyetine has değer hükümlerini tanıtmak,
- ⊙ Zengin bir kelime hazinesi ve güzel, akıcı, canlı bir üslup kazandırmak,
- ⊙ Bu eserler vasıtasıyla, Türk ruhunu ve Türk düşünce sisteminin devirden devire, nesilden nesle, değişen ve değişmeyen motiflerini tespit yoluyla bizi biz yapan başlıca unsurları göstermektir.” (MEB, 1976, s. 341)

Dersin amaçlarında yer alan “Türk milliyetçiliği, Türk ruhu, Türk düşüncesi” şeklindeki ifadeler yetmişli ve seksenli yıllardaki eğitim planlamaları ve programlarında da yer bulan, o yılların zihniyetini yansıtan ifadelerdir (Gürsoy, 2023, s. 225).

1980’lerin eğitim anlayışı, Atatürkçülük üzerine temellendirilmiştir. Önceki dönemlerden farklı olarak bu temele dinî öğeler, milliyetçi bir düşünceyle eklenmiştir (Öztürk, 2009, s. 70). 1980 sonrası dönemde de aynı vurgu yapılarak öğrencilerin Atatürk ilke ve inkılaplarına bağlı vatandaşlar olarak yetiştirilmeleri üzerinde durulmuştur. Eğitimin temelini, Türkiye menfaatlerinin bilincinde olup bunları koruyan nesilleri yetiştirmek olduğu belirtilmiştir. Bu nesillerin millî, ahlaki ve manevi değerlerle donatılmaları gerektiği ifade edilmiştir (Şimşek, 2012, s. 128-133).

Dünyada yetmişli ve seksenli yıllar, kişisel bilgisayarların kullanılmaya başlandığı, uzay araştırmalarının hız kazandığı, bilgi çağına geçildiği dönem olmuştur. Türkiye bu dönemde 12 Eylül askerî darbesinin etkisindedir. Darbe sonrası siyasi ve ekonomik yapı değişmiştir. Siyasi faaliyetlere getirilen kısıtlamalar ve anayasa değişikliği Türkiye’nin değişimini hızlandırmıştır.

3.2. 1992 Tarihli Program

Türkiye’de doksanlı yıllarda 1992, 1995 ve 1998 tarihli öğretim programları uygulamaya konulmuştur. Bu programlar içerisinde kapsamlı olması nedeniyle çalışmada 1992 yılında hazırlanan öğretim programı incelenmiştir. 1992 programı, Tebliğler Dergisinin 2370. sayısında yayımlanmıştır.

Türk dili ve edebiyatı dersinin genel amaçları öğrencilere:

- ⊙ Türk edebiyatının seçkin eserleri yoluyla Türk dilinin, millî birlik ve bütünlüğün temel unsuru olduğu bilincini vermek,
- ⊙ Dilin, eğitim- öğretim ve millet hayatındaki yerini kavratmak ve Türk dilinin köklü bir dil olduğu şuurunu yerleştirmek,

- ⊙ Türk toplumunun temel değerlerini “ortak millî kültür değerleri taşıyan eserler” yoluyla öğretip benimsetmek,
- ⊙ Türk edebiyatının dünya edebiyatı içerisindeki yerini kavratmak,
- ⊙ “Türk dili ve edebiyatı öğretimi ve eğitimi yoluyla öğrencilere diğer alanlarda da sağlam, dengeli, hür ve sistemli düşünme alışkanlığı; araştırma, tartışma, değerlendirme, yorumlama, sentez ve oluşturma gücü kazandırmak”,
- ⊙ Dili “öğrenme, kullanma ve bu yolla bilgi edinme, kavrama, analiz ve sentez yapabilme alışkanlığı kazandırmak”,
- ⊙ Tahlil ve yazma çalışmaları esnasında, Türk kültürünün “inanç, bilgi ve zevk inceliklerine ait birikimi” tanıtmak ve benimsetmektir (MEB, 1992, s. 813).

Türk ve dünya edebiyatının seçkin eserlerini öğrenciyle buluşturmak, öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmak, Türk dilinin genel kurallarını ve özelliklerini öğretmek, öğrencilerin tartışma, değerlendirme, yorumlama becerilerini geliştirmek, bir yazınsal metni içerik ve biçimsel olarak inceleyebilmek, 1992 öğretim programının genel amaçları olarak özetlenebilir (MEB,1992, s. 813- 839).

Soğuk Savaş'ın sona ermesiyle dünya üzerindeki dengeler değişmiştir. 1991 yılında Sovyetler Birliği dağılmış, bu durum yeni bir düzeni beraberinde getirmiştir. Azerbaycan, Özbekistan, Kazakistan, Kırgızistan, Türkmenistan gibi ülkeler, Sovyetlerin dağılmasıyla bağımsızlığını ilan etmişlerdir. 1992 programının hazırlanma süreci, “Sovyetler Birliği'nin dağılması ve bağımsızlığını kazanan Türk devletlerinin Türkiye'ye taşıdıkları heyecan ve sevinç” olarak görülmüştür (Çetin, 2019, s. 21). Programda yer alan dil bilinci ve millî kültür değerlerine yönelik amaçlar bu durumun yansımaları olmuştur.

Doksanlı yıllarda bilgiyi iletmeye yarayan iletişim teknolojisi ve bilgiyi işleyen bilgisayar teknolojisiyle birlikte her türlü bilgi ve haberin büyük kitlelere dağılması hızlanmıştır. Önceleri sanayinin egemenliğinde olan dünya artık maddeden ziyade zihin eseri olan süreçlerin egemenliğine girmiştir (Gönlübol, 1996, s. 637). Bilgi edinme, edinilen bilgiyi analiz ve sentez düzeyinde kullanabilme önem kazanmıştır.

3.3. 2005 Tarihli Program

Türk dili ve edebiyatı öğretim programı, Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 197 sayılı, 14.07.2005 tarihli kararıyla kabul edilmiştir. Programda ders, “Türk edebiyatı” ve “dil ve anlatım” olarak ele alınmıştır.

Türk Edebiyatı dersinin genel amaçları:

- ⊙ “Edebiyatın kültürel ve tarihî olandan hareketle dille gerçekleşen bir güzel sanat etkinliği olduğunu kavratmak,
- ⊙ Edebî eser ve metinlerin, ortaya çıktıkları dönemi, güzel sanatlara özgü duyarlılıkla yapı, tema, dil ve anlatım bakımlarından temsil ettiklerini sezdirmek,
- ⊙ Ulusal ve evrensel değerlerin sanat eseri olan edebî metinlerde zenginleşerek varlıklarını nasıl sürdürdüklerini kavratmak,
- ⊙ Toplumsal hayatın ve bireysel değerlerin edebî metinlere yansımalarını belirlemek,

- ⊙ Yeni düşünceler üretebilme, araştırma, tartışma, anlama, değerlendirme ve yorumlama yeteneklerini geliştirmek,
- ⊙ Öğrencilerin sanat zevk ve anlayışlarını geliştirmek,
- ⊙ Edebiyat ile diğer çalışma alanları ve bilim dalları arasındaki ilişkiyi kavratmak,
- ⊙ Edebî metinlerin zamanın getirdiği değişmelerle zenginleştiğini ve geliştiğini kavratmak,
- ⊙ Başta sanat metinleri olmak üzere her türlü metinde ulusal ve evrensel kültür, düşünce ve zevk öğelerini belirlemek; bunlar arasındaki ilişkiyi kavratmak,
- ⊙ Her türlü insan etkinliğinin edebî eserlerde, sanata has duyarlılıkla dile getirilerek değerlendirildiğini kavratmak,
- ⊙ Öğrencilerin Türk ulusunun yaşadığı medeniyet daireleri ile Türk edebiyatının dönemlerini bugünden geçmişe yönelen bir dikkatle değerlendirip yorumlayacak düzeye ulaşmalarını sağlamaktır” (MEB, 2005, s. 4-5).

21. yüzyıla doğru, yaşanan hızlı değişimlerle birlikte hayata maddeci unsurlar yön vermiştir. İnsan; kendisine, doğaya ve topluma yabancılaşmıştır. Modernist anlayışla biçimlenen öğretmen merkezli öğretim yerini, postmodern anlayışa sahip olan öğrenciyi merkeze alan öğretime bırakmıştır (Tekeli, 2011, s. 94). Postmodernizm yorumsamacı paradigmadan beslenen bir anlayıştır. Bilginin öznel olduğu, öğrencilerin ön bilgiler vasıtasıyla bilgiyi yapılandırdığı anlayışını ön plana çıkarmaktadır. Bu süreçte öğrenci aktif, öğretmen ise öğrencilere rehber konumundadır. Eğitim süreci çoğulculuk fikrine göre şekil almaktadır (Kılıç ve Bayram, 2014, s. 372).

Öğrenci merkezli öğretim anlayışın şekillenmesinde, küreselleşme kavramının etkisi bulunmaktadır. Küreselleşme, öğretimde yapılandırmacılık ve pragmatik anlayışı hakim kılarak öğrenci merkezli eğitimi, iletişimsel yöntemleri ve sunum teknikleri gibi çeşitli uygulamaları ön plana çıkarmıştır (Cantekin, 2015, s. 50).

Yapılandırmacılık, öğrenenlerin bilgiyi temelden kurmasına dayanan bir kuramdır. Önceleri, öğrenenin bilgiyi nasıl öğrendiğini anlamaya yönelik gelişen bu kuram zamanla öğrenenin bilgileri nasıl yapılandırdığına dair bir kuram hâline dönüşmüştür (Demirel, 2009, s.249). 2005 programında öğrencilerin metinleri çözümleme yoluyla bilgiye kendilerinin ulaşması hedeflenmiştir (MEB, 2005, s. 3). Bu ifadeler 2005 programının hareket noktasının yapılandırmacı anlayış olduğunu göstermektedir. Yapılandırmacı anlayış yirmi birinci yüzyılın eğitime getirdiği yeniliklerden birisi olmuş, yeni süreçte bilgiyi yapılandıran öğrenciler olmuştur.

3.4. 2015 Tarihli Program

2015 yılından itibaren ortaöğretimde yeni bir öğretim programı uygulamaya konulmuştur. Dil ve anlatım, Türk edebiyatı dersleri “Türk dili ve edebiyatı” olarak birleştirilmiştir. Programın amacı, “Edebî metinler vasıtasıyla:

- ⊙ “Öğrencilerin Türk edebiyatının ve Türk kültürünün temel niteliklerini kavramalarını,
- ⊙ Türk edebiyatının önemli sanatçıları ve eserlerini tanımasını,

- ⊙ Türk dilinin inceliklerini keşfetmelerini,
- ⊙ Millî, manevi, ahlaki, kültürel ve evrensel değerleri benimsemelerini,
- ⊙ Anlama, anlatma ve eleştirel düşünme becerileri ve estetik zevk düzeylerini geliştirmeyi,
- ⊙ İletişim araçları yoluyla görsel ve işitsel metinlere karşı eleştirel bilinç kazanmalarını” sağlamak olmuştur (MEB, 2015, s. 3).

Amaçların millî olanla birlikte manevi ve evrensel değerlere açıldığı görülmektedir. Bu açılım yeni dünya düzeninin gerektirdiği bir anlayıştır. Yeni dünya düzeni, küreselleşme kavramına karşılık gelmektedir. Küreselleşme basit bir tanımla dünyanın küçülmesi, sınırların haritalar üzerinde kalmasıdır. Dünya genelinde kültürel, siyasi ve ekonomik anlamda bütünleşme yaşanmasıdır.

Küreselleşme çok boyutlu bir yapıya sahiptir. Bu bakımdan eğitim alanını da etkilemiştir. Ulusal düzeyde insan yetiştirmek yeterli görülmemiş, eğitim sistemleri evrensel normlar doğrultusunda düzenlenmiştir (Matshikwe, 2004, s. 15). Yetiştirilmesi hedeflenen bireylerin çoğulcu olması, evrensel değerleri taşıması, yeni fikirlere açık olması, algılama ve problem çözme becerilerinin güçlü olması beklenmiştir. Türk dili ve edebiyatı dersinin amaçlarının evrensel değerlere açıldığı tespit edilmiştir.

3.5. 2018 Tarihli Program

2018 programı, Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 19.01.2018 tarihli kararıyla kabul edilmiştir. Öğretim programının amacı Türk dili ve edebiyatı dersiyile öğrencilerin:

- ⊙ “Edebiyatın, birey ve toplum için önemli bir alan olduğunu kavramaları,
- ⊙ Türkçenin inceliklerini, değişim ve gelişimlerini edebî metinler vasıtasıyla tanımaları,
- ⊙ “Millî, manevi, ahlaki, kültürel ve evrensel değerleri” eserler üzerinden anlamaları,
- ⊙ Okuma alışkanlığı, okuduğunu anlama, eleştirel okuma becerilerini geliştirmeleri,
- ⊙ Bilgileri çeşitli kaynaklardan elde ederek analiz ve değerlendirme düzeyinde kullanmaları”,
- ⊙ Okuma, yazma, dinleme ve konuşma yetilerini doğru biçimde kullanarak “etkili iletişimciler” olmaları hedeflenmiştir (MEB, 2018, s. 12).

Etkili iletişim becerileri bilgi iletişim teknolojilerinin hızla geliştiği 21. yüzyılın bireylerden beklediği bir özelliktir. Bu yüzyılda bilgi kaynakları çeşitlenmiş, tek kaynak yeterli görülmemiştir. Bireylerin bilgiye sahip olmaktan çok o bilgiyi analiz etmesi ve kullanması önem kazanmıştır.

21. yüzyıl becerileri, öğrencilerin temel konularda üst düzey öğrenme süreciyle ilişkilidir. Öğrencilerin başarılı olmalarını sağlayan ileri seviyede akıl yürütme, olumlu tutum ve pratik becerileri içerir. Motive eden, ilgi çeken ve öğrenen olarak kendilerine güvenmelerini geliştiren bir öğrenme süreci olduğu ifade edilebilir (Kay’dan aktaran Dolmacı, 2009, s. 25).

2018 Türk dili ve edebiyatı öğretim programı; okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerini içermektedir. Bununla beraber bilgi okuryazarlığı, eleştirel düşünme, görsel okur-

yazarlık, iletişim ve iş birliği, medya okuryazarlığı, yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimini hedeflemektedir (MEB, 2018, s. 12). Okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerileri ayrı disiplinler olarak 1976, 1992, 2005, 2015 programlarında benzer şekilde hedeflenmiştir. Ancak görsel okuryazarlık, bilgi okuryazarlığı ve medya okuryazarlığı becerileri ilk defa 2018 programında ifade edilen beceriler olmuştur. Bu becerilerin son yıllardaki sosyal gelişmelerde, planlama ve programlarda yer aldığı görülmüştür.

3.6. 2024 Tarihli Program

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2024 yılında yürürlüğe konulan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile bütüncül bir yaklaşım çerçevesinde öğretim programları yenilenmiştir. Programla birlikte öğrencilerin:

- ⊙ Temel dil becerilerini etkin bir şekilde kullanmaları ve söz varlığını zenginleştirmeleri,
- ⊙ Sorgulama, yorumlama ve değerlendirme becerilerini geliştirmeleri,
- ⊙ Millî ve manevi değerleri edinmeleri ve bu değerleri içselleştirerek hayata taşınmaları,
- ⊙ Okumayı alışkanlığa dönüştürerek etkin okur kimliği edinmeleri,
- ⊙ Konuşma ve yazma kuralları doğrultusunda etkili iletişim kurmaları,
- ⊙ Belirledikleri tür ve içeriklerle ilgili metin oluşturarak sözlü ve yazılı ürünler ortaya koymayı alışkanlık hâline getirmeleri,
- ⊙ Kültürel, bilimsel ve sanatsal etkinlikleri dinleme/izleme zevki ve alışkanlığı kazanmaları,
- ⊙ Çoklu medya ve basılı kaynaklardan amacına uygun bilgiye erişip bu bilgiyi kullanmaları,
- ⊙ Sanatsal değerleri fark edip estetik zevk geliştirmeleri,
- ⊙ Türk ve dünya edebiyatından metin örnekleri inceleyerek evrensel farkındalığını geliştirmeleri,
- ⊙ Türk kültürü ve diğer kültürler arasında ilişki kurarak kültürel duyarlılık geliştirmeleri amaçlanmıştır (MEB, 2024, s. 5).

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2024 yılında yürürlüğe konulan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeline göre eğitim “bir ayağı geçmişte duran diğer ayağı insanlığın geleceğine ufuklar açan bir kapı”dır. Merkezine insanı alan yeni modele göre medeniyet “aklıselim, kalbiselim ve zevkiselim nesiller yetiştirme” kavramları ile inşa edilmektedir. Dolayısıyla modelin nihai hedefi, yetkin ve erdemli insanlar yetiştirmeye dayandırılmıştır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2024).

Maarif Modelinde öğrencilerin edebiyat alanında edindikleri bilgi, beceri ve tutumdan hareketle kendi yeteneklerini keşfetmeleri bunları, diğer derslerde ve günlük hayatlarında kullanmaları amaçlanmaktadır. Dilin evrensel ve yerel boyutları ele alınarak öğrencilerin edebî eserler aracılığıyla düşünce ve duygu zenginliği kazanmaları hedeflenmektedir. Bu bağlamda öğrenciler, çeşitli metinleri anlamlandırmaya ve dilin inceliklerini fark etmeye teşvik edilmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2024).

2000'li yıllarda Türkiye'nin siyasi iklimi değişmeye başlamıştır. Özellikle 2010'ların ortasından itibaren eğitim politikalarında daha muhafazakâr ve milliyetçi bir ton olduğu görülmektedir (Özkuş, 2025, s. 92). 2024 yılında yürürlüğe giren Maarif Modeli bu tonun somut tezahürü olmuştur. "Öğretim programı" kavramı yerine Arapça "Maarif" kelimesinin kullanılması, benzer biçimde "aklıselim, kalbiselim ve zevkiselim nesiller yetiştirme" ifadesindeki tamlamalar yeni programın zihniyetini yansıtmaktadır. Türk dili ve edebiyatı öğretim programının amaçlarında millî ve manevi değerlere, kültürel duyarlılığa vurgu yapılması söz konusu durumun yansıması olmuştur.

Değerler eğitimi, 2010 yılı sonrası eğitim politikalarına yön veren unsurlardan birisi olmuştur. Kalkınma planları, hükümet programları, millî eğitim şûraları ve öğretim programlarında değerler eğitimi ile ilgili planlamalara yer verilmiştir (Gürsoy, 2023, s. 277). Millî Eğitim Bakanlığı tarafından "Değerler Eğitimi Projesi" hazırlanmıştır. Ülke genelinde birçok okulda uygulanmıştır.

Değerler eğitimi süreci, bireylerin sahip olması gereken olumlu davranışlar ve bu davranışların bireylere kazandırılması sürecidir. Türkiye'nin eğitim sistemi içerisinde, toplumun devamlılığını sağlamak amacıyla doğrudan ya da dolaylı şekilde öğretim programlarında yer almaktadır (Yıldırım ve Demirel, 2019, s. 93). Küreselleşmenin yaygınlaştığı yirmi birinci yüzyılda değer algıları değişmiştir. Toplum pratikleri ve değerleri sınırların ötesine geçmiş, başka toplumların da öğelerini içeren küresel bir ortamda yoğunlaşmıştır. Bu durumda toplumun, millî olanı muhafaza edip sonraki kuşaklara aktarması önem arz etmiştir.

4. Sonuç

Son yıllarda dünyada ve Türkiye'de sosyal değişimlerin hızı artmıştır. Askerî darbeler, anayasa değişikliği ve siyasi politikalar toplumsal kurumların yapısında ve işleyişinde değişikliklere sebep olmuştur. Soğuk Savaş'ın bitmesiyle dengeler değişmiş, Sovyetler Birliği dağılmış, sınırların haritalar üzerinde kaldığı küresel çağ, dünyayı etkisi altına almıştır. Bilginin yayılması hız kazanmış, sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçiş süreci başlamıştır. Bilgi kaynakları çeşitlenmiştir. Modern anlayışlar yerini postmodern yönelimlere bırakmıştır. Bireyi ön plana çıkaran anlayışlar gündeme gelmiştir.

Bu çalışmada sosyal değişimlerin eğitim alanıyla ilişkili olduğu görülmüştür. Türk dili ve edebiyatı dersi öğretim programlarının düzenlenmesinde ve yenilenmesinde, dersin amaçlarının belirlenmesinde bu değişimlerin etkisinin olduğu ortaya koyulmuştur.



KAYNAKÇA

- Cantekin, Ö. F. (2015). Küreselleşme ve eğitim: "Homo economicus" eğitim anlayışının dönüşümü. *Akademik Hassasiyetler*, 2(4), 43-72. <https://dergipark.org.tr/en/pub/akademik-hassasiyetler/issue/27315/287572> adresinden erişilmiştir.
- Çetin, İ. (Ed.). (2019). *Dil ve edebiyat öğretim yöntemleri*. Nobel.
- Demirel, Ö. (1992). Türkiye'de program geliştirme uygulamaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 27-43.
- Demirel, Ö. (2009). *Eğitimde program geliştirme*. Pegem Akademi.
- Dolmacı, A. (2023). *21.yüzyıl becerileri öğretim programının ters yüz öğrenme yaklaşımı temele alınarak tasarlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Giddens, A. (2008). *Sosyoloji*. (C. Güzel, Çev.). Kırmızı.
- Gönlübol, M. (1996). *Olaylarla Türk dış politikası*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Güzel, A., & Karadağ, Ö. (2013). Anlatma becerileri açısından Türkçe dersi öğretim programına eleştirel bir bakış. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 45-52.
- Gürsoy, H. K. (2023). *1980'den günümüze Türkiye'deki toplumsal değişimler açısından Türk dili ve edebiyatı öğretimi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kılıç, L., & Bayram, B. (2014). Postmodernizm ve eğitim. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitimi Dergisi*, 3(1), 368- 376.
- Matshikwe E. L. (2004). An analysis of the policy-making process: The department of labour with specific reference to the employment equity act. <http://dspace.nmmu.ac.za:8080/jspui/bitstream/10948/201/1/MatshikweLE.pdf>. sayfasından erişilmiştir.
- MEB. (1976). *Tebliğler Dergisi*. S. 1901, C. 39, s. 341- 349.
- MEB. (1992). *Tebliğler Dergisi*. S. 2370, C. 55, s. 813- 839.
- MEB. (2005). *Türk edebiyatı dersi öğretim programı ve kılavuzu*. MEB Yayınları.
- MEB. (2015). *Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Ortaöğretim Türk dili ve edebiyatı dersi (9, 10, 11, 12. Sınıflar) öğretim programı*. MEB Yayınları.
- MEB. (2018). *Ortaöğretim Türk dili ve edebiyatı dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) öğretim programı*. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=353> sayfasından erişilmiştir.
- MEB. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Türk dili ve edebiyatı dersi öğretim programı*. <https://tyymm.meb.gov.tr/ogretim-programlari/turk-dili-ve-edebiyati-dersi> sayfasından erişilmiştir.

KAYNAKÇA

- Özçelik, D. A. (2014). *Eğitim programları ve öğretim*. Pegem.
- Özkul, E. S. (2025). *2018 DKAB öğretim programına Türkiye'nin sosyal yapısına etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Öztürk, Ö. (2009). *1980 Sonrası Türkiye'de milli eğitim ideolojisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Sönmez, V. (2004). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Anı.
- Sullivan, Larry E. (2009). "Social Change", The SAGE Glossary of the Social and Behavioral Sciences, Thousand Oaks: Sage Publication.
- Sunar, Lütfi (2015). "Toplumsal Değişimi Açıklamak: Temel Kavram ve Kuramlar", (iç) *Türkiye'de Toplumsal Değişim*, (ed. Lütfi Sunar), Nobel Yayınları, ss.1-35.
- Şimşek, S. (2012). *Türk eğitim sisteminin yapısal özellikleri bağlamında 1980 sonrasında Türkiye'de eğitim iktidar ilişkileri*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Tekeli, İ. (2011). *Türkiye için eğitim yazıları*. Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Varış, F. (1996). *Eğitimde program geliştirme: Teori ve teknikler*. Alkim.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Yıldırım, G., & Demirel, M. (2019). Türk tarihinde değerler ve değerler eğitimi üzerine bir inceleme. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 92-99.



XVII.ULUSLARARASI
DÜNYA DİLİ
TÜRKÇE
SEMPOZYUMU

Hüseyin GÖKÇE*

Oğuzca *Sangı* "Sersem" Sözcüğü Üzerine

Özet

Türkçede semantik çeşitliliğe bağlı olarak bir sözcük kökünden birçok yeni sözcük türetilir. Türetilen yeni sözcükler, bazen temel anlamlarından uzaklaşarak yeni anlamlar kazanabilir. Bu tür sözcükler, kimi zaman temel anlamlarından o kadar uzaklaşır ki temel anlamıyla sözcüğün yeni anlamı arasında ilişki kurmak zorlaşır. Bu durumda ilgili sözcüğün kökeni, belirsiz bir hâl alabilir. *Sangı* sözcüğü, bu şekilde meydana gelen sözcüklerden biridir. Türk Dilinin tarihî dönemlerinden Kıpçak Türkçesinde yalnızca bir eserde tespit edilen bu sözcük, Çağatay Türkçesi döneminde ise iki eserde tespit edilmiştir. Çağatay Türkçesi dönemi eserlerinden Fethali Kaçar'ın sözlüğünde *sangı* sözcüğünün Anadolu sahasında kullanıldığı ifade edilmiştir. *Sangı*, Eski Anadolu Türkçesi ve Osmanlı Türkçesi dönemi eserlerinde daha yaygındır. Sözcük, Türk dilinin çağdaş dönemlerinde ise yalnızca Anadolu sahasında tespit edilmiştir. Bu bilgilerden hareketle Oğuzca olduğu düşünülen *sangı* sözcüğü, genel olarak "sersem, şaşkın, aptal" anlamlarında kullanılmıştır. *Sangı* sözcüğünün etimolojisi ile ilgili kesin olarak bir fikir birliği söz konusu değildir. Birçok etimolojik sözlükte yer almayan bu sözcüğün kökeni olarak Gülensoy tarafından *san-* fiili gösterilir. Ancak *san-* fiili ve "sersem, ahmak, aptal" anlamları arasındaki anlamsal geçiş ile ilgili bir açıklama yapılmaz. Bu çalışmada Gülensoy'un etimolojik görüşü desteklenmiş ve *san-* fiili ile "sersem, ahmak, aptal" anlamları arasındaki anlamsal geçiş açıklanmıştır. Çalışmada öncelikle *sangı* sözcüğünün tarihî ve çağdaş Türk dil ve diyalektlerindeki kullanımlarına değinilmiştir. Ardından Türk dil ve diyalektlerinde *san-* fiilinin kökeni olan *sa-* fiilinden türeyen ve "sersem, ahmak, aptal" anlamları ile ilişkili olan sözcükler verilmiş ve *san-* ile *sangı* arasındaki bağlantı açıklanmaya çalışılmıştır. Çalışmada ayrıca Derleme Sözlüğünde görülen ve Tietze'nin Farsça *sengi*"ağır; sert" ile ilişkilendirdiği *sengi*"uyuşuk, sersem" sözcüğünün de Türkçe *sangı* ile ilişkili olduğu üzerinde durulmuştur.



ANAHTAR
KELİMELE

Sangı, *Sersem*, *Oğuzca*, *San-*, *Sangı* bengi ol-

* Arş. Gör. Dr., İnönü Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, h.gokce16@hotmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5275-8751>.



On the Oghuz Word *Sangi* "Stupid"

Abstract

In Turkish, depending on semantic diversity, many new words are derived from a single root. The newly derived words may sometimes drift away from their original meanings and acquire new ones. In some cases, they become so distant from their primary sense that establishing a semantic connection between the original meaning and the newly acquired one becomes difficult. In such instances, the etymology of the word may turn obscure. *Sangi* is one such word. Detected in only one work from the Kipchak Turkic period of the historical stages of Turkish, the word appears in two works of the Chagatai Turkic period. In one of these, Fethali Qajar's dictionary, it is stated that *sangi* was used in the Anatolian domain. The word is more widespread in the works of Old Anatolian Turkish and Ottoman Turkish. In the modern period of Turkish, however, it has only been attested in the Anatolian sphere. Based on these findings, *sangi*, thought to be of Oghuz origin, has generally been used with the meanings "dull-witted, stupid, foolish." There is no clear consensus regarding the etymology of *sangi*. Absent from many etymological dictionaries, the word is traced back by Gülensoy to the verb *san-*. However, the semantic shift from *san-* to the meanings "dull-witted, stupid, foolish" is left unexplained. In this study, Gülensoy's etymological view is supported, and the semantic transition from *san-* to the meanings "dull-witted, stupid, foolish" is clarified. The study first addresses the historical and contemporary uses of *sangi* in Turkish and its dialects. Then, it presents words derived from the verb *sa-* the root of *san-* which are semantically related to "dull-witted, stupid, foolish," and attempts to explain the connection between *san-* and *sangi*. The study also emphasizes that the word *sengi*, recorded in the Derleme Sözlüğü (Compilation Dictionary) and linked by Tietze to Persian *sengi* "heavy; hard," meaning "sluggish, stupid," is in fact related to Turkish *sangi*.



KEYWORDS

Sangi, Stupid, Oghuz, *San-*, *Sangi bengi ol-*.



1. Giriş

İlk olarak Kitābu'l İdrāk Li-Lisāni'l Etrāk (Kİ) isimli eserde görülen *sangı* sözcüğü, *şanku* şeklinde ve "el mağfel (akılsız)" anlamıyla verilmiştir (Bulut, 2019, s. 427). Kİ, Suriye ve Mısır'da konuşulan Türk dilini incelemek amacıyla 1312 yılında Ebū Ḥayyān tarafından yazılmıştır (Özyetgin, 2001, s. 41). Ebū Ḥayyān, eserinde birçok sözcük için Kıpçakça ya da Türkmençe açıklamasını yaparken şanku için böyle bir açıklama yapmamıştır. Kİ, *sangı* sözcüğünün tespit edildiği tek Kıpçak Türkçesi dönemi eseridir.

Sangı sözcüğü, Çağatay Türkçesi dönemi eserlerinden Fethali Kaçar'ın Çağatay Türkçesi Sözlüğünde (1861) ve Şeyh Süleyman Efendi Lügatinde (1882) yer alır. Fethali Kaçar'ın Çağatay Türkçesi Sözlüğünde *sanķu/sanķı* biçimiyle görülen sözcük, "şaşkın, sersem, *sangı*" anlamındadır. Sözcük için [Rüm Tr.] kaydı düşülerek Anadolu'da kullanıldığı ifade edilmiştir (Rahimi, 2016, s. 778). Şeyh Süleyman Efendi Lügatinde ise *sanķı*, "sangı, sersem olan baş, ser-geşte, tilbe, baş aylanma" anlamlarıyla verilmiştir (Durgut, 1995, s. 369).

Sangı, Kıpçak ve Çağatay sahasından ziyade Oğuz sahasında daha yaygındır. Sözcüğe Oğuz sahasında ilk olarak Eski Anadolu Türkçesi dönemi eserlerinden Garibnâme'de rastlanır. *Kankısı ferşde vü 'arşda kankısı / Bilmeyendür uşbu halkuñ sankısı* (Yavuz, 2000, s. 393). Tarama Sözlüğünde *sankı* ve *sangı* biçimlerinde görülen bu sözcük, "şaşkın, sersem, ahmak, şüphe ve tereddüt içinde" anlamlarıyla yer alır (Türk Dil Kumu, 1971, s. 3304). Tarama Sözlüğünde *sangı* için verilen örneklerin büyük bir çoğunluğu, 16. yüzyıl eserlerinden alınmıştır. Kamus-ı Türki'de *sangı* "vurgun gibi sersem, şaşkın, sergerdan", *sangılamak* "sersem olmak, şaşkınlık gelmek" ve *sangılık* "sersemlik, şaşkınlık" sözcüklerine rastlanır (Yavuzarslan, 2019, s. 1041). Lehçe-i Osmânî'de *sangı* "vurgun gibi sersem olan baş, beyin" ve *sangılamak* "başta *sangılık* gelmek, sersem olmak, tahayyür" sözcükleri görülür (Toparlı, 2000, s. 331). Lehçetü'l Lügat'te ise *sankı*, "şaşkın" anlamındadır (Cıdık, 2021, s. 86).

Sangı, Türkçe Sözlük'te, *hık* kaydıyla ve "sersemleşmiş, şaşkınlaşmış olan, sözü kolayca anlamayan" şeklinde tanımlanır. Sözlükte ayrıca *sangı* sözcüğünden türemiş *sangılamak* "*sangı* olmak, sersemleşmek, şaşkınlaşmak", *sangılık* "sersemlik, şaşkınlık" vb. sözcüklere de rastlanır (Türk Dil Kurumu, 2011, s. 2028).

Sangı sözcüğünün en yaygın kullanımı, Türkiye Türkçesi ağızlarında görülür. Ağızlarda *sangı* sözcüğü, bu sözcüğün türevleri ve bu sözcük ile kalıplaşmış çeşitli söz birlikleri şu şekilde yer alır.

sankı / sangı (I): Aptal, sersem, şaşkın (Türk Dil Kurumu, 1978, s. 3536).

sangı: Saf, avanak, sersem (Demircan, 2017, s. 342).

sengi: Uyuşuk, sersem (Türk Dil Kurumu, 1978, s. 3582).

sangu: Anlayışsız, duygusuz (Türk Dil Kurumu, 1978, s. 3537).

sangılık: Sersemlik, ağırlık, rahatsızlık (Türk Dil Kurumu, 1978, s. 3537).

sangılık: Salaklık, sersemlik, ağırlık (Demircan, 2017, s. 342).

sangılaşmak: Sersemleşmek, avanaklaşmak (Demircan, 2017, s. 342).

sangı beñgi' ömak: Şaşırmak, afallamak (Demircan, 2017, s. 342).

sangıpengi olmak: Şaşakalmak, şaşırmak (Türk Dil Kurumu, 1978, s. 3537).

sangıbeg olmak: Şaşakalmak, şaşırmak (Türk Dil Kurumu, 1978, s. 3537).

sangıbek: Şaşırpı kalma (Türk Dil Kurumu, 1978, s. 4669).

¹ *benği* sözcüğüyle ilgili ayrıntılı bilgi için bkz. Atay, 2008.

sangibek olmak: Şaşakalmak, şaşırmaq (Türk Dil Kurumu, 1978, s. 3537).

sankıbak: Aptal, sersem, şaşkın (Türk Dil Kurumu, 1978, s. 3536).

sankabak olmak: Başı şişmek, anlayışı azalmak (Türk Dil Kurumu, 1978, s. 3536).

Sangi, günümüz Türk dil ve diyalektlerinde Anadolu sahası dışında tespit edilememiştir. *Sangi* sözcüğünün yalnızca Anadolu sahasında tespit edilmesi, Fethali Kaçar'ın sözlüğünde [Rûm Tr.] kaydıyla yer alması ve Eski Anadolu Türkçesinde yaygın bir şekilde kullanılması, bu sözcüğün Oğuzca olabileceğini düşündürür. Sözcük, her ne kadar Kitâbu'l İdrâk Li-Lisâni'l Etrâk ve Şeyh Süleyman Efendi Lügatinde tespit edilmiş olsa da bu durumun söz konusu eserlerdeki Oğuzca etkisinden kaynaklandığı söylenebilir. Nitekim, Kitâbu'l İdrâk Li-Lisâni'l Etrâk'in Oğuzcanın yoğun etkisi altındaki Memluk sahasında ve Şeyh Süleyman Efendi Lügatinin de Anadolu'da yazılmış olması, bu görüşü destekler.

1.1. Sangı Sözcüğünün Etimolojisi

Sangi sözcüğü, Tarihî ve Etimolojik Türkiye Türkçesi Lügati'nde *sangi/sankı* "şaşkın, sersem" şeklinde geçer. Tietze, çalışmasında sözcüğün kökenine dair herhangi bir bilgi vermez. Ancak, Derleme Sözlüğünden tespit ettiği *sengi* "uyuşuk, sersem" sözcüğü ile Far. *sengi* "ağır; sert" sözcüğü arasında bir bağlantı kurar (2021, s. 138, 200).

Räsänen'in sözlüğünde *sangi* sözcüğünün Çağatay, Kıpçak ve Osmanlı Türkçesindeki şekilleri verilir ancak sözcüğün kökenine dair bir açıklama yapılmaz (1969, s. 401).

Çağbayır, Derleme Sözlüğünden tespit ettiği *sangi* sözcüğünün kökenini *sang* olarak gösterir ve bu sözcüğün yansıma olduğunu belirtir (2007, s. 4059).

Misalli Büyük Türkçe Sözlük'te *sangi*, E. T. Türk. ve halk ağzı kaydıyla "şaşkın, sersem, sersemlemiş" anlamıyla verilir. Sözlükte *sangi* sözcüğünün kökeni olarak *san-* fiili gösterilir. Ancak *san-* fiili ile ilgili bir açıklama yapılmaz (Ayverdi, 2010, s. 1059).

Gülensoy, *sangi* sözcüğünün kökeni olarak Dîvânü Lugâti't-Türk'de tanımlanan *san-* "sanmak" fiilini gösterir ve kanıt olarak Türkiye Türkçesi ağızlarından *sañit-* "şaşakalmak, şaşırmaq", *sañsız* "anlayışsız, kalın kafalı", *sañit-* "alık alık bakmak" vb. örnekleri verir. Bize göre Gülensoy tarafından yapılan öneri uygundur. Ancak, sözcüğün "sanmak" kavram alanından "şaşkın" kavram alanına geçişin açıklanması gerekir.

San-, *sa-* fiilinin üzerine {-n-} fiilden fiil türetme ekinin getirilmesi sonucu oluşmuştur. Türk dil ve diyalektlerinde *sa-* fiilinden türeyen ve "şaşmak" kavram alanına sahip farklı sözcükler vardır. Bu kavram alanına sahip tespit edebildiğimiz en eski sözcük, Eski Uygur Türkçesinde kullanılan *sakit-* "şaşkına çevirmek, şaşkırtmak" fiilidir (Wilkens, 2021, 576). Ardından Harezmi Türkçesi dönemi eserlerinden Muḳaddimetü'l-edeḳ'te yalnızca bir yerde geçen ve dolayısıyla bir hapax örneği olan *sañi-* "şaşmak" fiili görülür (Yüce, 1993, s. 172). Tarama Sözlüğünde ise "şaşmak" kavram alanı ile ilişki kurulabilecek *sank* "gaflet" sözcüğü mevcuttur (Türk Dil Kumu, 1971, s. 3303).

Günümüz Türk lehçelerinden Türkmen Türkçesinde *sañal-* "donmuş gibi olmak, mıhlanıp kalmak" (Tekin, Ölmez, Ceylan, Ölmez ve Eker, 1995, s. 560), *añä säñä bol-* "şaşma, şaşkına dönme, kendinden geçme" fiilleri görülür (Bozkurt, 2013, s. 122). Karaçay Malkar Türkçesinde *sant* "ahmak, aptal, sersem", *sant et-* "koşuşturmak, dört dönmek", *sant mant* "saf, salak" sözcüklerine rastlanır (Tavkul, 2000, s. 331). Yeni Uygur Türkçesindeki *sayan* "akılsız, deli" (Necip, 2013, s. 343) sözcüğü de *sa-* fiilinden türeyen ve "şaşmak" kavram alanına sahip sözcükler içerisinde değerlendirilebilir. Türkiye Türkçesi ağızlarında ise *sa-* fiilinden türeyen ve "şaşmak" kavram alanına sahip sözcük sayısı daha fazladır.

- sanıt-** : Sessiz durmak, alık alık bakmak (Türk Dil Kurumu, 1978, s. 3538).
sangıt- : Şaşakalmak, şaşkırmak (Türk Dil Kurumu, 1978, s. 3537).
sağıtmac (I) : Sessiz durmak, alık alık bakmak (Türk Dil Kurumu, 1978, s. 3538).
sanıtkan : Unutkan (Türk Dil Kurumu, 1978, s. 3538).
sanıt (II) : Sersem, aptal (Türk Dil Kurumu, 1978, s. 3539).
[sanağu]~ [sanavu -2] ~ [sanayı] : Aptal, sersem (Türk Dil Kurumu, 1978, s. 3534).
sanga ~ sanga (II) : Hayvanlarda geçici beyin hastalığı (Türk Dil Kurumu, 1978, s. 3537).
sangama : Aptal, sersem (Türk Dil Kurumu, 1978, s. 3536).
samak (II) : Aptal, sersem, budala (Türk Dil Kurumu, 1978, s. 3530).
samık : Aptal, sersem, budala (Türk Dil Kurumu, 1978, s. 3530).
samıt : Deli (Türk Dil Kurumu, 1978, s. 4668).
sayak : Aptal (Hüsnü, 1934, s. 76).

Türk dilinde “şaşmak” kavram alanı içerisinde kullanılan sözcüklerden biri de *an-/en-* fiilidir (Atay, 2008, s. 94). *Dîvânu Lugâti't-Türk ve Kutadgu Bilig* gibi Karahanlı Türkçesi dönemi eserlerinde tanımlanabilen bu fiil, Türkiye Türkçesi ağızlarında görülmez. Ancak ağızlarda bu fiilden türediği bilinen birçok sözcük mevcuttur. Bu sözcükler ile *san-* fiilinden türediği düşünülen muhtelif sözcükler arasında fonetik ve morfolojik benzerliklere rastlanır. Tablo 1’de görüldüğü üzere aynı kavram alanına sahip *an-/en-* fiili ve *san-* fiilinin hem üzerine aldığı türetme ekleri hem de anlamsal değerleri benzerdir. Bu fiillerden türeyen sözcüklerin oluşturduğu ikilemelerde dahi benzerlik söz konusudur. Ağızlarda *sangı bengi ol-* deyiminin yanında *engi bengi ol-* deyimini de kullanılır. Bu deyimler aynı anlamsal değere sahiptir (Türk Dil Kurumu, 1978, s. 3537, 1754).

san- Fiilinin Türevleri	an- Fiilinin Türevleri
sanıt- : Sessiz durmak, alık alık bakmak (Türk Dil Kurumu, 1978, s. 3538).	anıt- : Aptal aptal, şaşkın şaşkın bakarak durmak, baka kalmak (Türk Dil Kurumu, 1978, s. 271).
sanıt (II) : Sersem, aptal (Türk Dil Kurumu, 1978, s. 3539).	anıt (II) -I : Ahmak, sersem, akılsız, dangalak, angıt (Türk Dil Kurumu, 1978, s. 262).
sangıt- : Şaşakalmak, şaşkırmak (Türk Dil Kurumu, 1978, s. 3537).	angıt- : Şaşkırmak, aptallaşmak (Türk Dil Kurumu, 1978, s. 267).
sankıbak : Aptal, sersem, şaşkın (Türk Dil Kurumu, 1978, s. 3536).	angıbak : Ahmak, sersem, akılsız, dangalak, angıt (Türk Dil Kurumu, 1978, s. 262).
sağıtmac (I) : Sessiz durmak, alık alık bakmak (Türk Dil Kurumu, 1978, s. 3538).	ağıtmac (II) : Hiç görmediği ve bilmediği bir çevrede yalnızlıktan ve hayretten doğma bir şaşkınlıkla dikilerek sağa sola bakınmak (Türk Dil Kurumu, 1978, s. 94).
sangu : Anlayışsız, duygusuz (Türk Dil Kurumu, 1978, s. 3537).	angu : Ahmak, sersem, akılsız, dangalak, angıt (Türk Dil Kurumu, 1978, s. 262).
sanıtkan : Unutkan (Türk Dil Kurumu, 1978, s. 3538).	anıtkan : Ahmak, sersem, akılsız, dangalak, angıt (Türk Dil Kurumu, 1978, s. 262).
sanga (II) : Hayvanlarda geçici beyin hastalığı (Türk Dil Kurumu, 1978, s. 3537).	anga (IV) : Aksi, hırçın, huysuz hayvan (Türk Dil Kurumu, 1978, s. 263).

Tablo 1. Türkiye Türkçesi ağızlarında *san-* ve *an-* fiilinden türeyen sözcükler

Tablo 1'deki veriler bize açıkça gösterir ki Türk dilinde *an-/en-* fiilinin yanında "şaşmak" kavram alanı içerisinde kullanılan bir de *san-* şeklinde bir fiil vardır. Bu fiil, Eski Türkçe döneminden beri kullanılan *sa-* fiilinden türetilmiştir. *sa-* fiili, Eski Türkçe döneminde "saymak, düşünmek, dikkat etmek" anlamlarında kullanılır (Wilkens, 2021, s. 570). Burada "şaşmak" kavram alanı ile "düşünmek" anlamı arasında bir ilişki kurulabilir. Bu ilişki, Tarama Sözlüğünde kendini gösterir. Sözlükte *san-* fiili, "1. İstemek, dilemek. 2. Düşünmek, tasavvur etmek, teemmül ve mülhaza etmek. 3. Şüphelenmek, tereddüt etmek" anlamlarındadır (Türk Dil Kumu, 1971, s. 3304, 3306, 3308). Tarama Sözlüğünde ayrıca *sanu et-* "endişe etmek, şüphe etmek" ve *sanu san-* "zanna, şüpheye düşmek" fiilleri yer alır (Türk Dil Kumu, 1971, s. 3311). Bu durumda *san-* fiilinde meydana gelen semantik değişimler, şu şekilde açıklanabilir. Düşünmek > çok fazla düşünmek > tereddüt içinde olmak / şüphelenmek. Nitekim, Eski Anadolu Türkçesinde *sangı* sözcüğünün "şaşkın, sersem, ahmak" anlamlarının yanında "şüphe ve tereddüt içinde" anlamlarında da kullanılması bu görüşü destekler. *Sa-* fiilinden türeyen aşağıdaki sözcüklerin anlamları göz önünde bulundurulduğunda düşünmek > çok fazla düşünmek > tereddüt içinde olmak / şüphelenmek şeklinde meydana gelen semantik değişimin daha Eski Türkçe döneminde gerçekleştiği söylenebilir.

sakin-: düşünmek, düşünceye dalmak, düşünce beslemek, üzerinde durmak, tasavvur etmek (Wilkens, 2021, s. 574).

sakinç: düşünme, zihniyet, tutum, derin düşünme (Wilkens, 2021, s. 575).

sakinçli: düşünceli, endişeli (Wilkens, 2021, s. 575).

sakıg: şüphe (Wilkens, 2021, s. 574).

Endişeli, derin düşünceli ve şüphe içinde olmak doğal olarak şaşkınlığı ve dolayısıyla da "şaşmak" eylemini beraberinde getirir. Eski Türkçe dönemindeki *sakit-* "şaşkına çevirmek, şaşırtmak" fiili, sözcükteki "şaşmak" kavram alanına geçişin tespit edilen ilk örneğidir (Wilkens, 2021, s. 576).

Bütün bu bilgilerden hareketle Gülensoy'un da belirttiği gibi *sangı* sözcüğünün *san-* fiilinden türediği söylenebilir. Peki Tietze'nin Derleme Sözlüğünden tespit ettiği ve Farsça *sengi* "ağır; sert" ile ilişkilendirdiği *sengi* "uyuşuk, sersem" sözcüğü de Tür. *sangı* sözcüğü ile bağlantılı olabilir mi?

Türkiye Türkçesi ağızları, fonetik değişikliklerin en sık görüldüğü araştırma alanlarından biridir. Ağızlarda koartikülasyona bağlı olarak birçok ses değişimi meydana gelir. Örneğin inceltici etkiye sahip /y/, /s/, /ş/, /n/, //l/, c/, /d/, /ç/, /r/, /t/ gibi diş ve diş-eti ünsüzlerinin yanında kalın ünlüler incilir. tamam "tamam", *mayış* "maaş", *sila* "sıla", *cümā* "cuma" (Günşen, 2019, s. 41). Benzer bir değişim *sangı* sözcüğünde de meydana gelmiş olabilir. Sözcük, önce inceltici etkiye sahip /s/ ve /n/ ünsüzleri arasında kalan /a/ ünlüsünün incilmesiyle *sengi* şeklini ardından da gerileyici benzeşme sonucu /i/ ünlüsünün incilmesiyle de *sengi* şeklini almış olabilir. Ayrıca, Türk dilinde "şaşmak" kavram alanı içerisinde değerlendirilebilecek aşağıdaki sözcüklerin hem kalın hem de ince ünlülü şekilleri ile kullanılması benzer bir kullanımın *sangı* / *sengi* "şaşkın, sersem, uyuşuk" sözcüğü için de geçerli olabileceğini düşündürür.

- mal mal / mel mel* “şaşkın şaşkın, saf saf, bön bön” (Atay, 2008, s. 89).
- aη- /eη-* “şaşmak” (Atay, 2008, s. 94).
- bon / bön* “budala, şaşkın” (Atay, 2008, s. 89).
- balıñla- / beñle-* “birden korkup sıçramak, uykudan korkup sıçramak, korkmak” (Atay, 2008, s. 89).
- banla- / benle-* “şaşmak” (Atay, 2008, s. 89).
- danğ* “şaşma, şaşılacak şey” / *deng* “sersem, dengesiz, akılsız, dalgın” (Türk Dil Kurumu, 1978, s. 1355, 1423).

2. Sonuç

Anadolu sahasında yaygın bir şekilde görülen ve günümüz Türk dil ve diyalektlerinde kullanılmayan *sangı* sözcüğünün Oğuzca olduğu söylenebilir. “Sersem, aptal, ahmak” anlamlarında kullanılan bu sözcük, *san-* fiilinden türetilmiştir. *San-*, *sa-* fiilinin üzerine {-n-} fiilden fiil türetme ekinin getirilmesi sonucu oluşmuştur. *Sa-* fiilinin Eski Türkçedeki anlamlarından biri “düşünmek”tir. *Sangı* sözcüğünün “sersem, aptal, ahmak” anlamı, *sa-* fiilinin “düşünmek” anlamından gelişmiştir. Bu sözcük, düşünmek > çok fazla düşünmek > tereddüt içinde olmak / şüphelenmek şeklinde bir değişim sonucu söz konusu anlamını kazanmıştır. *Sangı* sözcüğünün bu anlamsal geçişi, Tarama Sözlüğünde kendini gösterir. Ancak söz konusu anlamsal geçiş, daha Eski Türkçe döneminde meydana gelmiştir.

KAYNAKÇA

- Atay, A. (2008). “Mankafa, mankurt” kelimeleri ve “aη maη” şaşkınlık sözü üzerine. *Dil Araştırmaları Dergisi*, (3), 87-98.
- Ayverdi, İ. (2010). *Misalli* büyük Türkçe sözlük. İstanbul: Kubbealtı Yayınları.
- Bozkurt, H. (2013). *Türkmen Türkçesinde ikilemeler*. (Yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bulut, A. (2019). *Kitābu'l İdrāk Li-Lisāni'l Etrāk'te isimler- Divānu Lüğati't Türk ve Kıpçak sözlükleriyle karşılaştırma-*. (Yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Cıdık, M. (2021). *Lehçetü'l Lügat ve söz varlığı*. (Yüksek lisans tezi). Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ordu.
- Çağbayır, Y. (2007). *Ötüken Türkçe sözlük*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Demircan, A. (2017). *Kütahya-Simav Naşa ağzı sözlüğü*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Durgut, H. (1995). *Şeyh Süleymân Efendî-i Buhârî “Lügat-i Çağatay ve Türkî-i Osmânî (Cild-i Evvel)” adlı eserin transkripsiyonu*. [Yüksek lisans tezi]. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

KAYNAKÇA

- Günşen, A. (2019). *Kırşehir ve yöresi ağızları*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Hüsnü, H. (1934). *Kayseri sözlüğü*. Kayseri: Yeni Matbaa.
- Necip, E. N. (2013). *Yeni Uygur Türkçesi sözlüğü* (İ. Kurban, çev.). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Rahimi, F. (2016). *Fethali Kaçar'ın Çağatay Türkçesi sözlüğü*. (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Räsänen, M. (1969). *Versuch eines etymologischen Wörterbuchs der Türkssprachen*. Helsinki: Suomalais-Ugrilainen Seurayay.
- Özyetgin, A. M. (2001). *Ebū Ḥayyān Kitābu'l İdrāk li Lisāni'l Etrāk fil: tarihî-karşılaştırmalı bir gramer ve sözlük denemesi*. Ankara: Köksav.
- Tavkul, U. (2000). *Karaçay-Malkar Türkçesi sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Tekin, T., Ölmez, M., Ceylan, E., Ölmez, Z., & Eker, S. (1995). *Türkmençe-Türkçe sözlük*. İstanbul: Simurg Kitapçılık ve Yayıncılık.
- Tietze, A. (2021). *Tarihî ve etimolojik Türkiye Türkçesi lugati r-ş*. Ankara: TÜBA
- Toparlı, R. (2000). *Lehçe-i Osmânî*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Türk Dil Kurumu (1971). *Tarama sözlüğü I-VIII*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Türk Dil Kurumu (1978). *Derleme sözlüğü I-XII*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Türk Dil Kurumu (2011). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Wilkens, J. (2021). *Handwörterbuch des Altuigurischen: Altuigurisch - Deutsch - Türkisch / Eski Uygurcanın el sözlüğü: Eski Uygurca - Almanca - Türkçe*. Göttingen: Universitätsverlag.
- Yavuzarslan, P. (2019). *Kamus-ı Türkî*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Yavuz, K. (2000). *Âşık Paşa, Garib-nâme (Tıpkıbasım, karşılaştırmalı metin ve aktarma) I-II*. İstanbul: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Yüce, N. (1993). *Muḳaddimetü'l-edeb Ḥivārizm Türkçesi ile tercümeli Şuşter nüshası*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.



XVII.ULUSLARARASI
DÜNYA DİLİ
TÜRKÇE
SEMPOZYUMU

İbrahim GÜMÜŞ*

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Chatgpt ve Masal

Özet

Masallar, kültürün en güçlü sözlü anlatım biçimlerinden biri olarak yabancı dil öğretiminde uzun yıllardır kullanılan etkili araçlardır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde masallar, öğrencilerin hem dilsel becerilerini hem de kültürel farkındalıklarını geliştirmede önemli bir rol üstlenmektedir. Geleneksel öğrenme materyali olarak masallar, öğrencilerin sözcük dağarcığını zenginleştirir, farklı bağlamlarda anlam çıkarma becerisi kazandırır ve kültürel öğeler aracılığıyla dili daha doğal bir ortamda öğrenmelerini sağlar. Son yıllarda yapay zekâ teknolojilerinin gelişimiyle birlikte masalların dil öğretimindeki kullanım biçimleri de dönüşüm geçirmiştir. Özellikle ChatGPT, metinleri öğrencinin seviyesine göre uyarlayabilme, yaratıcı içerikler üretebilme ve interaktif diyaloglar kurabilme kapasitesi sayesinde masalların öğretim sürecinde yeni imkânlar sunmaktadır. ChatGPT, öğrenciler için bir masal anlatıcısına dönüşerek metni sadeleştirebilir, farklı sonlar oluşturabilir ve karakterler üzerinden öğrenciyle doğrudan iletişim kurabilir. Bu sayede hem okuma-anlama hem de konuşma pratiği etkin bir şekilde desteklenebilir. ChatGPT'nin masal odaklı kullanımının öğrencilere sunduğu en önemli katkılardan biri, öğrenme sürecini kişiselleştirmesidir. Öğrenci, kendi ilgisine göre masalları yeniden kurgulayabilir, farklı senaryolar geliştirebilir veya kahramanlarla rol yapma etkinliklerine katılabilir. Bu tür uygulamalar, öğrenenlerin yaratıcılıklarını teşvik ederken aynı zamanda özgüvenlerini artırır. Bununla birlikte, yapay zekâ tabanlı araçların kültürel bağlamı tam olarak yansıtamayabileceği ve pedagojik kontrol olmaksızın yanlış yönlendirmeler yapabileceği unutulmamalıdır. Bu nedenle, öğretmen rehberliği ChatGPT'nin eğitim ortamlarında sağlıklı şekilde kullanılabilmesi için kritik bir unsurdur. Sonuç olarak, masallar ve ChatGPT'nin birlikte kullanımı, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde geleneksel bir aracı dijital çağın imkânlarıyla yeniden yorumlama potansiyeli taşımaktadır. Bu bildirinin amacı, masalların ChatGPT aracılığıyla Türkçe öğretimine nasıl katkı sağladığını ortaya koymak ve bu katkıların dil öğretimindeki yenilikçi uygulamalara nasıl yön verebileceğini tartışmaktır.



**ANAHTAR
KELİMELER**

Türkçe öğretimi, Masal, ChatGPT, Dil öğretimi.

* Prof. Dr. İbrahim Gümüş, Bartın Üniversitesi, igumus@bartin.edu.tr



ChatGPT and Fairy Tales in Teaching Turkish as a Foreign Language

Abstract

Fairy tales have long been recognized as one of the most powerful forms of oral cultural expression and have been effectively utilized in foreign language teaching for many years. In the context of teaching Turkish as a foreign language, fairy tales play a vital role in enhancing both learners' linguistic abilities and their cultural awareness. As traditional learning materials, fairy tales enrich vocabulary, promote the ability to infer meaning from various contexts, and facilitate a more natural language acquisition through exposure to cultural elements. In recent years, the advancement of artificial intelligence technologies has transformed the ways in which fairy tales are employed in language instruction. In particular, ChatGPT offers new possibilities for integrating fairy tales into the learning process due to its ability to adapt texts to the learner's level, generate creative content, and engage in interactive dialogues. Acting as a virtual storyteller, ChatGPT can simplify complex texts, create alternative endings, and communicate directly with learners through characters. This allows for effective support in both reading comprehension and speaking practice. One of the most significant contributions of using ChatGPT in fairy tale-based instruction is its ability to personalize the learning experience. Learners can reconstruct stories according to their interests, develop alternative scenarios, or participate in role-playing activities with characters. Such practices foster creativity and boost learners' self-confidence. However, it is important to note that AI-based tools may not fully reflect cultural contexts and, without pedagogical oversight, could potentially mislead learners. Therefore, teacher guidance is essential to ensure the effective and responsible use of ChatGPT in educational settings. In conclusion, the combined use of fairy tales and ChatGPT presents an opportunity to reinterpret a traditional instructional tool through the lens of digital innovation. The aim of this study is to examine how fairy tales, when mediated by ChatGPT, can contribute to the teaching of Turkish as a foreign language and to discuss how these contributions can inspire innovative practices in language education.



KEYWORDS

Teaching Turkish, Fairy tales, ChatGPT, Language teaching.



1. Giriş

Yabancı dil öğretiminde hedef dilin kültürel unsurlarının sistematik biçimde ders tasarımına entegre edilmesi, yalnızca dilsel yeterlikleri değil, kültürel okuryazarlığı, kimlik müzakeresini ve toplulukla etkileşim becerilerini de güçlendirir. Bu bağlamda masallar; sözlü kültürün sürekliliğini sağlayan, arketipsel anlatı kalıpları ve kalıplaşmış dil örüntüleri yoluyla anlam inşasını destekleyen ve öğrenenlerin duyuşsal katılımını artıran birincil öğretim materyallerindedir. Masalların dil öğretimindeki işlevleri çok boyutludur: yeni sözcük ve deyimlerin bağlamsallaştırılması, metin içi ipuçlarıyla çıkarımsal anlam kurma, söylem düzeyinde bağdaşıklık-tutarlılık ilişkilerini sezdirme ve kültürlerarası eşdeğerlik tartışmalarına zemin hazırlama gibi pedagojik kazanımlar üretir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde masalların kullanımı bu nedenle hem dilsel çeşitlilik sunar hem de kültürel değer, norm ve pratiklerin tanınmasını kolaylaştırır; böylece öğrenme motivasyonunu sürdürülebilir kılar (Ayhan ve Arslan, 2014, s. 15–17; İltar ve Açık, 2019, s. 42–46).

Dijital çağda, büyük dil modelleri ve yapay zekâ destekli araçlar masal temelli öğretimi yeniden ölçeklendirme imkânı sunmaktadır. ChatGPT gibi üretken dil modelleri, metinleri düzeylendirme, görev odaklı uyarılma, söylem içi soru-yanıt döngülerini simüle etme ve yaratıcı yazma ile rol oynama etkinliklerini destekleme kapasitesiyle masalın didaktik potansiyelini genişletir. Bu araçlar, dört temel dil becerisinin bütüncül geliştirilmesinde harmanlanmış öğrenme ilkeleriyle uyumlu biçimde kullanıldığında, okuma-dinleme girdilerini kişiselleştirir; yazma-konuşma çıktıları için anlık dönüt, biçimlendirici değerlendirme ve mikro-öğrenme döngüleri üretir. Nitekim güncel araştırmalar, LLM'lerin öğrenci merkezli tasarımları, ödev öncesi hazırlık ve ters-yüz sınıf uygulamalarıyla bütünleştirildiğinde okuma/yazma ve dinleme/konuşma alanlarında yoğunlaştırılmış alıştırma ve otomatikleşmiş beceri kazanımlarını hızlandırabildiğini göstermektedir (Cherednichenko ve diğerleri, 2024, s. 2–5; Hrastinski, 2019, s. 565–567; Council of Europe, 2020, s. 53–69).

Masalın halkbilimsel değeri ile yapay zekânın pedagojik işlevini bir arada düşünmek, kültürel aktarımın öznel ve bağlamsal doğasına uygun esnek öğretim tasarımları gerektirir. Kültürel miras çalışmalarında vurgulandığı üzere değer atıfları kültürel-toplumsal konumlanışa göre değişken ve müzakereye açıktır; bu nedenle dijital araçlar, öğretmen rehberliği ve topluluk katılımını ikame eden değil, onları güçlendiren tamamlayıcı araçlar olarak konumlandırılmalıdır (Spennemann, 2023, s. 482–486). Diğer yandan LLM'lerin güçlü yönleri kadar sınırlılıkları da vardır: üretken modellerin zaman zaman mantıksal terslemeler yapabilmesi, yüzeysel betimleme eğilimi göstermesi ve referans doğruluğunda sorunlar üretebilmesi, pedagojik denetim ve kaynak doğrulamasını zorunlu kılar (Spennemann, 2023, s. 498–505). Bu nedenle, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ChatGPT destekli masal uygulamaları; öğretim hedefleriyle hizalanmış görev tasarımları, ölçme-değerlendirme güvenilirliği, kültürel içerik doğrulaması ve etik kullanım ilkeleriyle birlikte düşünülmelidir.

Bu çalışmanın amacı; masalların TÖMER/CEFR çerçeveleriyle uyumlu mikro-becerilere ayrıştırılarak ChatGPT aracılığıyla düzeylendirilebilir hale getirilmesini, sözlü anlatıların etkileşimli diyaloglara dönüştürülmesini ve yaratıcı yazma/rol oynama etkinlikleriyle üretken çıktılara bağlanmasını kuramsal ve uygulamalı bir çerçevede tartışmaktır.

1.1. Halkbilimsel Perspektif ve ChatGPT Destekli Masalların Eğitimsel Etkileri

Masallar, kültürel bellek ve toplumsal değerlerin kuşaktan kuşağa aktarıldığı sözlü anlatım kalıpları olarak hem dilsel hem de kültürel öğrenme çıktıları üretir. Halkbilim, bu anlatıların motif, formel, anlatıcı–dinleyici ilişkisi ve performans bağlamı gibi unsurlarını çözümleyerek metnin yalnızca bir “ürün” değil aynı zamanda bir “icra” olduğunu gösterir; bu yönüyle masal, dil öğretiminde kültürel bağlamın taşıyıcısıdır (Ayhan ve Arslan, 2014, s. 15–20). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde, masalların türsel biçimlenişi, kalıp sözler, tekrar yapıları ve arketipsel karşıtlıklar aracılığıyla kelime dağarcığını, söz dizim kalıplarını ve söylem belirteçlerini doğal akışta modellediği; aynı zamanda değerler, normlar ve pratikler üzerinden kültürel okuryazarlığı pekiştirdiği saptanmıştır (İltar ve Açık, 2019, s. 42–46).

Üretken yapay zekâ destekli araçlar, bu halkbilimsel zenginliği pedagojik olarak ölçeklendirilebilir hâle getirmektedir. Büyük dil modelleri, metin düzeylendirme, söz varlığına dayalı mikro-görev üretimi ve rol oynama senaryoları ile masal temelli öğretimi kişiselleştirirken; okuma, dinleme, yazma ve konuşma becerilerinde anlık dönütlü, biçimlendirici değerlendirmeyi mümkün kılar (Cherednichenko ve ark., 2024, s. 2–6, 9–12). Bununla birlikte güncel ampirik değerlendirmeler, LLM’lerin uzun metin üretiminde konu tutarlılığı, kavramsal hiyerarşi ve atıf doğruluğu bakımından sınırlılıklar gösterebildiğini; bu nedenle pedagojik denetim ve kaynak doğrulamasının zorunlu olduğunu ortaya koymaktadır (Spennemann, 2023, s. 498–510). Bu iki bulgu birlikte ele alındığında, masal–LLM bütünleşmesi öğretmen rehberliğinde, kültürel doğrulama süreçleriyle ve ölçme-değerlendirme güvencesi altında tasarlanmalıdır.

Halkbilimsel analizle uyumlu ChatGPT uygulamaları üç eksende somutlaştırılabilir:

Kültürel motif ve formellerin korunması: Masal varyantları üretilirken motif dizileri, açış–kapanış formelleri ve değer karşıtlıkları korunmalı; model çıktıları tür denetim listeleriyle gözden geçirilmelidir. Bu yaklaşım, yalnızca dilsel girdiyi değil, masalın kültürel işlevini de sürdürür (Ayhan ve Arslan, 2014, s. 18–22).

Bağlama duyarlı didaktizasyon: Metinler düzeylendirilirken CEFR hedefleri, söz varlığı temaları, söylem belirteçleri ve kültürel göndermeler komutlara açıkça yazılmalı; görevler okuma öncesi (arka plan etkinleştirme), okuma sırası (haritalama, çıkarım), okuma sonrası (özetleme, tartışma) kademelenmesiyle yapılandırılmalıdır (Cherednichenko ve ark., 2024, s. 9–12, 18–20).

Etkileşimli anlatı ve rol oynama: ChatGPT’nin anlatıcı ya da karakter rolüyle yürüttüğü diyaloglar, öğrencinin pragmatik ipuçlarını kullanmasını, söylem içi dönüt almasını ve yaratıcı üretim yapmasını sağlar; bu yolla masal, konuşma akıcılığı ve etkileşim yeterlikleri için bir “canlı laboratuvar” a dönüşür (Cherednichenko ve ark., 2024, s. 31–36).

Bu bütünleşmenin eğitimsel etkileri, dört düzeyde tartışılabilir:

Dilsel yeterlik ve metinsellik: Masal metinleri, bağdaşıklık–tutarlılık ilişkilerini sezdirek çıkarımsal anlama ve söz varlığı edinimini hızlandırır; LLM tabanlı sadeleştirme ve hedefli görev üretimi, yoğunlaştırılmış alıştırma ve otomatikleşme imkânı sunar (Cherednichenko ve ark., 2024, s. 16–18). Ancak LLM’lerin kültürel bağlamı “öz” kavramsallaştırma yerine yüzeysel eşleştirme yoluyla işlemesi, değer mantığının terslenmesi ve “sanki-gerçek” atıf üretimi gibi sorunlar doğurabilir; bu nedenle çıktıların uzman gözden geçirmesi ve kaynak doğrulaması esastır (Spennemann, 2023, s. 492–505).

Kültürel farkındalık ve aktarım: Masalların toplumsal bellek, kimlik ve değer iletimindeki rolü, ChatGPT'nin açıklayıcı ve karşılaştırmalı üretim kapasitesiyle öğrenciye görünür kılınabilir; ancak kültürel değerlerin antropojen ve bağlamsal oluşu vurgulanmadığında "evrensel"/"içkin" değer kurguları hatalı genellemelere yol açabilir (Spennemann, 2023, s. 500–508). Bu nedenle öğretmen, kültürel görelilik ve paydaş çokluğuna dayalı tartışma sorularıyla öğrenciyi yönlendirmelidir.

Etkileşim ve kişiselleştirme: Öğrenci, masal olay örgüsünü dallandırarak alternatif sonlar üretir; karakterlerle mülâkatlar yapar; modelden anlık dönüt alır. Bu, çekingen öğrencilerde sözlü üretim eşliğini düşürür ve özerk pratik imkânı yaratır (Cherednichenko ve ark., 2024, s. 32–36).

Ölçme-değerlendirme ve akademik dürüstlük: LLM'ler biçimlendirici dönüt ve rubrik temelli değerlendirmeyi hızlandırır; fakat kaynak uydurma, yanlış atıf ve uzun metinde konu kayması riskleri nedeniyle, görevler sınıf içi üretimi önceleyecek biçimde kurgulanmalı; ev dışı yazma ödevlerinde süreç temelli izleme ve kaynak kontrolü uygulanmalıdır (Spennemann, 2023: 486–493).

Uygulamaya dönük bir öğretim tasarımı önerisi:

Girdi: Öğretmen, bir Türk masalı varyantını seçer; kültürel motifler ve formelleri listeler; düzey, hedef söz varlığı ve söylem belirteçlerini komutlara yazar.

İşleme: ChatGPT'den iki sürüm üretilir: düzeylendirilmiş metin ve kültürel açıklamalı sürüm. Okuma öncesi çağrışım ve kültürel arka plan soruları; okuma sırasında haritalama-çıkartım; okuma sonrası özet-değer tartışması uygulanır.

Etkileşim: Öğrenciler, karakter-anlatıcı diyaloglarını sesli çalışır; ChatGPT, soru sormatakip sorusu üretme-geri bağlama döngüsüyle akıcılığı destekler; öğretmen telaffuz ve ezgiye dönüt verir (Cherednichenko ve ark., 2024, s. 31–36).

Üretim: Öğrenci, masalı tür/üslup dönüşümüyle yeniden yazar; ChatGPT biçimlendirici dönüt verir; öğretmen kültürel doğruluk ve tür uyumunu kontrol eder.

Doğrulama: Tüm içerikler kaynakla karşılaştırılır; atıflar denetlenir; kültürel görelilik ve paydaş çokluğu sınıf tartışmasıyla çerçevelenir (Spennemann, 2023, s. 506–510).

Risk yönetimi ve etik çerçeve:

Kültürel bağlamın çarpıtılması ve "içkin değer" atfetme eğilimi, masalın değer mantığını bozabilir; bu nedenle antropojen değer doğası açıkça işlenmelidir (Spennemann, 2023: 500–508).

Öğretmen, LLM'yi "ikame" değil "tamamlayıcı" araç olarak konumlandırmalı; ölçme görevlerinde sınıf içi üretimi ve sözlü savunmayı ağırlıklandırmalıdır (Cherednichenko ve ark., 2024, s. 3–5).

Sonuç olarak, halkbilimsel doğruluk ve pedagojik denetim ilkeleri gözetildiğinde, masal-ChatGPT birlikteliği, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde hem dilsel otomasyonu hızlandıran hem de kültürel farkındalığı derinleştiren, kişiselleştirilebilir ve ölçeklenebilir bir tasarım sağlar; ancak bu tasarımın sürdürülebilirliği, kültürel doğrulama, etik kullanım ve uzman incelemesine dayalı döngüsel iyileştirme süreçlerine bağlıdır (Ayhan ve Arslan, 2014, s. 21–22; İltar ve Açık, 2019, s. 46; Spennemann, 2023, s. 506–510).

2. Araştırma Bulguları ve Değerlendirme

Masal temelli yabancı dil olarak Türkçe öğretimi uygulamalarına ChatGPT'nin entegrasyonuna dair güncel bulgular üç ana eksende toplanmaktadır: metin üretim kalitesi ve düzey uygunluğu; kültürel aktarım ve folklorik özgünlük; etkileşimli öğrenme ve yaratıcı üretim.

Metin üretim kalitesi ve düzey uygunluğu: Alanyazında, ChatGPT-3.5'in Türkçe öğretimi bağlamında seviyelere uygun Türkçe metin üretme performansının sınırlı ve değişken olduğu gösterilmiştir. Nitel durum çalışmasında sekiz metnin yalnızca yarısı hedeflenen düzeye uygun bulunmuş, genel başarı oranı yüzde 50 olarak raporlanmıştır; eksiklikler özellikle başlangıç düzeylerinde sözcük seçimi, hedef dilbilgisi yapıları ve metinsellik ölçütlerinin (bağdaşıklık, tutarlılık, amaçlılık vb.) tutarlılığı üzerinden gözlenmiştir (Katı ve Can, 2024, s. 538–569). Bu bulgu, CEFR odaklı komut tasarımı, hedef yapıların açık kodlanması ve çıktıların uzman incelemesine tabi tutulması gereğini vurgular. Literatürde İngilizce veri bolluğunun model performansını artırdığı, Türkçede ise veri kıtlığı ve öğretilen örüntülerin heterojenliği nedeniyle sadeleştirme ve didaktik uyarlamada daha fazla öğretmen aracılığına ihtiyaç duyulduğu belirtilir (Kohnke, Moorhouse ve Zou, 2023; Şimşek ve Örgü Yaşar, 2023). Bu çerçevede ChatGPT'nin didaktik kullanımı, düzeylendirme ve görevleştirme süreçlerine gömülü, öğretmen geri bildirimini ile döngüsel biçimde yapılandırıldığında daha etkili sonuç verir (Cherednichenko ve ark., 2024, s. 2–6).

Kültürel aktarım ve folklorik özgünlük: Halkbilim literatürü, masalın yalnızca bir "metin" değil, anlatıcı–dinleyici–bağlam üçgeninde icra edilen, motif, formel ve değer sistemleriyle örülür bir "performans" ürünü olduğunu vurgular. Karşılaştırmalı incelemeler, ChatGPT'nin "Türk masalı" üretiminde millî/yerel motif ekonomisini, açış–kapanış formellerini, etik karışıklıkları ve olağanüstü anlatı mantığını tutarlı biçimde yansıtmakta zorlandığını; çıktıların basmakalıp, yüzeysel kültürel atıflara dayalı ve çoğu kez türün formuna uymadığını göstermektedir (Kızıldağ, 2023, s. 1763–1771; Aksoy, 2023, s. 532–534). Bu durum, folklorik özgünlük ve otantisitenin, veri kaynaklı örüntü benzeşiminden fazla, bağlamsal ve icrasal boyutlara dayandığını gösterir. Kültürel miras çalışmalarında da üretken modellerin değer yorumlarını "tutarlı kuramsal çizgide derinleştirmekte" zorlandığı, kaynak doğruluğunda sorunlar üretebildiği raporlanmıştır; eğitim bağlamında öğretmen rehberliği, kaynak doğrulaması ve etik gözetim kaçınılmazdır (Spennemann, 2023, s. 498–510). Yine de üniversite öğrencilerinin yönlendirmeleriyle üretilen masal varyantlarında toplumsal cinsiyet, prososyal davranış ve çağdaş toplumsal temalara duyarlılığın arttığı; insan-doğa ve toplum ilişkilerinde yeni mesaj kodlarının üretildiği gösterilmiştir. Bu bulgu, LLM'lerin pedagojik yaratıcı yazma ve değer tartışmalarında "tetikleyici" rol üstlenebileceğine işaret eder; ancak tür ve kültürel doğruluk öğretmen denetimiyle güvence altına alınmalıdır (Gök, Temizyürek ve Baş, 2024, s. 1040–1055).

Etkileşimli öğrenme ve yaratıcı üretim: ChatGPT, masalları etkileşimli diyalog, rol oynama ve dallanıp budaklanan olay örgüleri yoluyla konuşma akıcılığı, yazma organizasyonu ve dinleme stratejilerini destekleyen çoklu-beceri taşıyıcısına dönüştürebilir. Harmanlanmış öğrenme ve ters-yüz sınıf kurgularında, anlık dönüt ve biçimlendirici değerlendirme ile beceri otomasyonu ivme kazanır (Cherednichenko ve ark., 2024, s. 9–12, 31–36). Bununla birlikte, kreatif yazma alanında LLM'lerin söylem çeşitliliği ve ileri bilinç yansıtma tekniklerinde sı-

nırlılıkları bulunduğu; karmaşık odak ve anlatı stratejilerinin tutarlı icrasında dalgalanmalar yaşandığı gösterilmiştir. Bu sınırlılıklara rağmen LLM'ler, yaratıcı yazmada fikir üretimi, tasarlama ve revizyonda "yol gösterici/başlatıcı" işlev görebilir (Dervişcemaloğlu ve Yılmaz, 2025, s. 10–31). Böyle bir kullanımın akademik dürüstlük ve süreç temelli değerlendirme ilkeleriyle çerçevesi gerekir.

Genel değerlendirme: Bulgular, masal–ChatGPT entegrasyonunun potansiyelini, güçlü ve zayıf yönlerini birlikte ortaya koymaktadır. Düzey uygunluğu ve metinsellikte değişken kalite, folklorik otantisitede yüzeyselleşme ve atıf güvenilirliği riskleri; öte yandan kişiselleştirme, etkileşim ve yaratıcı üretimde ölçeklenebilir fırsatlar bulunmaktadır. Bu kompleks manzara, öğretmen aracılığı, CEFR'ye dayalı açık görev tasarımı, kültürel doğrulama ve kaynak denetimi ile yönetildiğinde pedagojik kazanca dönüşebilir. Ayrıca yabancılarla Türkçe öğretiminde başlangıç düzeylerinde özgün/metin kıtlığına çözüm olarak, ChatGPT çıktılarının "taslak" niteliğinde kullanılıp öğretmen tarafından tür ve kültür odaklı didaktizasyonla olgunlaştırılması pragmatik bir strateji olarak öne çıkmaktadır (Katı ve Can, 2024, s. 563–564).

3. Avantajlar

Yapay zekâ ve dijital araçların eğitsel bağlamda kullanımı, özellikle folklor öğretimi gibi kültürel aktarım odaklı alanlarda, öğrenme süreçlerine önemli yenilikler kazandırmaktadır. Öncelikle kişiselleştirme ve erişilebilir girdi olanakları, öğrenenlerin bireysel ihtiyaç ve ilgi alanlarına göre uyarlanmış öğrenme deneyimleri elde etmesini sağlar. Bu durum, öğrenenin folklorik içeriklerle kurduğu bilişsel ve duyuşsal ilişkiyi güçlendirir; kültürel öğelerin daha anlamlı ve kalıcı biçimde içselleştirilmesine katkıda bulunur. Özellikle çevrim içi platformlar ve yapay zekâ destekli dil modelleri, öğrencilerin kendi hızlarında öğrenmelerine, farklı anlatı türleri arasında karşılaştırma yapmalarına ve bireysel yorum üretmelerine olanak tanır (Cherednichenko ve ark., 2024, s. 2–6).

Ayrıca etkileşimli diyaloglar ve anlık dönüt özellikleri, öğrenme sürecinde dinamik bir iletişim ortamı yaratır. Folklorik metinlerin analizi veya halk anlatılarının yeniden kurgulanması sırasında öğrencilerin üretimlerine gerçek zamanlı geri bildirim verilmesi, hem dilsel doğruluğu hem de kültürel anlam derinliğini artırır. Bu tür etkileşimli sistemler, öğrenciyi pasif bir alıcı olmaktan çıkararak aktif bir anlam üreticisine dönüştürür. Yaratıcı yazma ve rol oynama gibi etkinliklerin dijital ortamda yapay zekâ desteğiyle yürütülmesi ise üretken çıktılar açısından zengin bir pedagojik alan açmaktadır. Öğrenciler halk masalları, efsaneler ya da geleneksel tiyatro türlerini yeniden kurgularken kültürel kodları yaratıcı biçimde dönüştürürler; bu süreçte yapay zekâ, bir tür "yaratıcı ortak" işlevi görür (Cherednichenko ve ark., 2024, s. 31–36).

Bunun yanı sıra harmanlanmış öğrenme ve ters-yüz sınıf (flipped classroom) uygulamaları, dijital ve yüz yüze ortamların avantajlarını bir araya getirerek görev çeşitliliğini artırmaktadır. Bu model, öğrencilerin folklorik unsurları derinlemesine incelemelerine, sınıf dışı öğrenme süreçlerinde bireysel olarak araştırma yapmalarına ve sınıf içinde daha etkileşimli tartışmalar yürütmelerine imkân tanır. Sonuç olarak yapay zekâ tabanlı dijital araçlar, folklor öğretiminde hem pedagojik esneklik hem de kültürel zenginlik açısından yeni bir öğrenme paradigması oluşturma potansiyeline sahiptir (Cherednichenko ve ark., 2024, s. 2–6, 31–36).

4. Sınırlılıklar ve Riskler

Bununla birlikte, yapay zekâ destekli folklor öğretiminin sunduğu olanakların yanında, dikkate alınması gereken çok sayıda sınırlılık ve pedagojik risk de bulunmaktadır. Öncelikle düzey uyumsuzluğu ve metinsellik sorunları, dijital araçların öğrenenlerin bilişsel düzeyine tam olarak uyum sağlayamaması nedeniyle ortaya çıkar. Özellikle folklorik metinlerin dilsel, bağlamsal ve sembolik yapısı, algoritmik üretim süreçlerinde yüzeyselleşmeye meyillidir. Bu durum, folklorik form ve motiflerde kopma ile sonuçlanabilir; yani halk anlatılarının özgün yapısı, tekrar eden motif dengesi ve kültürel bütünlüğü yapay üretim süreçlerinde bozulma riski taşır (Kızıldağ, 2023, s. 1769–1771).

Ayrıca kültürel doğruluk ve atıf güvenilirliği açısından da önemli sınırlılıklar bulunmaktadır. Yapay zekâ sistemlerinin kaynak tarama ve atıf mekanizmaları, folklorun yerel varyantları, sözlü gelenekleri ve anonim üretim biçimleriyle tam olarak örtüşmeyebilir. Bu durum, hem etik hem de bilimsel açıdan bağlamsal koruma sorununu gündeme getirir. Folklorik unsurların tarihsel bağlamdan koparılarak dijital olarak yeniden üretilmesi, kültürel temsilde yüzeysellik ve sahicilik kaybına neden olabilir (Spennemann, 2023, s. 498–510).

Öte yandan dijitalleştirilen öğretim süreçlerinde öğretmen rolünde görünürlük kaybı riski de söz konusudur. Yapay zekâ tabanlı sistemlerin pedagojik yönlendirmeyi üstlenmesi, öğretmenin rehberlik, kültürel yorumlama ve eleştirel tartışma yürütme işlevlerini arka plana itebilir. Bu durum, öğrenmenin insani ve kültürel boyutunu zayıflatma potansiyeline sahiptir. Son olarak, aşırı teknolojiye bağımlılık öğrencilerde yaratıcılığın sınırlanmasına, eleştirel düşünmede duraksamalara ve teknolojik aracılığa dayalı yüzeysel öğrenme biçimlerinin yaygınlaşmasına neden olabilir (Katı ve Can, 2024, s. 541–545).

Dolayısıyla, yapay zekâ destekli folklor öğretimi sürecinde pedagojik inovasyonun kültürel sürdürülebilirlikle dengelenmesi büyük önem taşımaktadır. Dijital araçların sunduğu hız, erişim ve üretkenlik avantajları, ancak kültürel otantisite, doğruluk ve etik sorumluluk ilkeleriyle birlikte değerlendirildiğinde anlamlı ve kalıcı bir eğitim değeri kazanabilir.

Bu çerçevede en elverişli yaklaşım, masalı veri kaynağı ve kültür taşıyıcısı, ChatGPT'yi ise kişiselleştirilmiş görev üreten bir "didaktik amplifikatör" olarak konumlandırmaktır. Tür denetim listeleri, motif-formel kontrolü, metinsellik rubrikleri ve kaynak doğrulama adımlarıyla desteklenen bu tasarım, hem dilsel hem kültürel çıktıları güvence altına alır (İltar ve Açık, 2019, s. 311–346; Ayhan ve Arslan, 2014).

5. Sonuç ve Etik Boyutlarda Öneriler

Yapay zekâ destekli folklor öğretimi süreçlerinin etkili, etik ve pedagojik açıdan sürdürülebilir biçimde yürütülmesi için uygulama, değerlendirme ve kurumsal politika düzeylerinde bir dizi somut öneri geliştirilebilir. Bu öneriler aşağıda, ilgili literatür doğrultusunda ayrıntılandırılmıştır.



5.1. Komut Mühendisliği ve Görev Tasarımı

Yapay zekâ tabanlı üretimlerin hedeflenen dil ve kültür düzeyine uygun olabilmesi için komut mühendisliği (prompt engineering) süreci sistematik biçimde yapılandırılmalıdır. Komutlarda CEFR (Common European Framework of Reference for Languages) düzeyi, hedef dilbilgisel yapılar, çekirdek sözcüklüğü, metin türü ve metinsellik ölçütleri açık biçimde belirtilmelidir. Bu yaklaşım, yapay zekâdan alınacak çıktının hem pedagojik hem de dilsel uygunluğunu güvence altına alır.

Buna ek olarak, folklorun yapısal öğeleri olan kültürel motifler, formeller (ör. başlangıç, bağlayış, bitiş ifadeleri), etik karşıtlıklar ve olağanüstü unsurlar, komutlarda zorunlu parametreler olarak kodlanmalıdır. Böylece folklorik anlatının özgün yapısı korunur ve metnin kültürel otantisitesi sağlanır (Katı ve Can, 2024, s. 563–564; Sakaoğlu, 2007: 56–68).

Ayrıca çoklu sürüm üretimi (multi-version generation) stratejisi benimsenmelidir. Aynı folklorik metnin, düzeylendirilmiş (ör. A2, B1, B2), kültürel açıklamalı ve görevleştirilmiş sürümleri oluşturularak, farklı yeterlik düzeylerine sahip öğrenciler için ölçeklenebilir kullanım imkânı sunulabilir. Böylelikle öğretmen, öğrencinin gelişim basamağına göre metni seçip görevle ilişkilendirebilir (Cherednichenko ve ark., 2024, s. 16–20).

5.2. Folklorik Doğrulama ve Tür Denetimi

Yapay zekâ tarafından üretilen folklorik metinler, motif dizileri, açış–kapanış formelleri, etik ikilikler ve olağanüstülük mantığı açısından sistematik biçimde kontrol edilmelidir. Bu denetim süreci, folklorik formun bütünlüğünü korumak için öğretmen veya alan uzmanı tarafından yürütülmelidir (Kızıldağ, 2023, s. 1769–1771; Aksoy, 2023, s. 533–536).

Ayrıca, yerel kültürel kodlar ve semboller için alan yazınına dayalı kısa “kültür notları” eklenmelidir. Bu notlar, öğrencinin anlatıdaki sembolik ve kültürel göndermeleri doğru yorumlamasına yardımcı olur. Öğretmen, bu kültür notlarını sınıf içi tartışma soruları ile destekleyerek değer göreliliği, çoklu bakış açısı ve kültürel empati becerilerini geliştirebilir (Spennemann, 2023, s. 500–508).

5.3. Etkileşim ve Üretim Döngüleri

Folklorik anlatıların öğretiminde etkileşimsel görev döngüleri (interaction and production cycles) ön plana çıkarılmalıdır. Öğrencilerin anlatıcı veya karakter rolü üstlenmeleri, dallanan olay örgüsü senaryoları oluşturmaları ve “alternatif son” görevleri üretmeleri teşvik edilmelidir. Bu tür görevler, konuşma akıcılığı, söylem belirteçlerinin kullanımı ve bağdaşıklık becerilerini destekler (Cherednichenko ve ark., 2024, s. 31–36).

Yaratıcı yazma süreçlerinde ChatGPT veya benzeri LLM sistemleri, “taslak–eşlikçi” (draft–companion) rolünde kullanılmalıdır. Öğrenciler yapay zekâdan yalnızca fikir üretimi veya biçimsel destek almalı, nihai metin ise öğretmen rubriği aracılığıyla tür uygunluğu, kültürel bağlam ve metinsellik ölçütleri açısından değerlendirilmelidir (Dervişcemaloğlu ve Yılmaz, 2025, s. 19–21).

5.4. Ölçme-Değerlendirme ve Akademik Dürüstlük

Değerlendirme süreçleri, ürün odaklı değil süreç odaklı biçimde yapılandırılmalıdır. Öğrencilerin yapay zekâ destekli üretim süreçlerindeki ilerlemeleri, sınıf içi üretim, sözlü savunma, akran değerlendirmesi ve yansıtıcı günlükler aracılığıyla izlenmelidir (Spennemann, 2023, s. 486–493).

Bu kapsamda geliştirilecek metinsellik rubriği, Halliday ve Hasan'ın (1976) klasik modeline dayanarak; bağdaşıklık, tutarlılık, amaçlılık, kabul edilebilirlik, bilgilendiricilik, durumsalılık ve metinlerarasılık ölçütlerini içermelidir (Katı ve Can, 2024, s. 544–545). Böylelikle öğrencilerin folklorik metin üretiminde hem dilsel hem kültürel bütünlük gözetmesi sağlanır.

5.5. Mesleki Gelişim ve Kurumsal Altyapı

Yapay zekâ destekli öğretim ortamlarında sürdürülebilir kalite için öğretmenlerin komut mühendisliği, LLM sınırlılıkları, kültürel doğrulama ve etik kullanım konularında hizmet içi eğitim almaları elzemdir (Gök, Temizyürek ve Baş, 2024, s. 1040–1055). Bu eğitimler, öğretmenlerin yapay zekâ araçlarını eleştirel, yaratıcı ve pedagojik hedeflerle uyumlu biçimde kullanabilmelerini sağlar.

Kurumsal düzeyde ise veri gizliliği, telif hakları ve atıf güvenilirliği gibi alanlarda net politikalar oluşturulmalıdır. Eğitim kurumları, LLM kullanım yönergeleri hazırlayarak hem öğretmen hem öğrenci açısından akademik dürüstlük ilkelerini belirginleştirmelidir (Cotton, Cotton ve Shipway, 2023). Böylelikle dijital ortamda üretilen folklorik metinlerin etik, kültürel ve akademik açıdan güvenli biçimde yönetilmesi mümkün olacaktır.

Türkçe başlangıç düzeylerinde LLM destekli sadeleştirme ve sözvarlığı hedeflemesinin deneysel etkileri; folklorik doğrulama listelerinin öğrenen çıktıları üzerindeki etkisi; rol oynama tabanlı diyalogların konuşma akıcılığına katkısı boylamsal çalışmalarla incelenmelidir (İltar ve Açık, 2019: 311–346; Katı ve Can, 2024: 538–569). Yaratıcı yazma ve eleştirel düşünme üzerindeki etkiler, yeni bulgularla birlikte (örn. motivasyon artışı ama yaratıcılıkta sınırlılık riski) çoklu yöntemle test edilmelidir (Dervişcemaloğlu ve Yılmaz, 2025: 19–21).

Bu öneri seti, masalın folklorik özünü koruyarak ChatGPT'nin kişiselleştirme ve etkileşim kapasitesini didaktik olarak çoğaltmayı; dilsel ve kültürel çıktıları metin kalitesi, tür uygunluğu ve etik doğrulama güvenceleriyle sürdürülebilir kılmayı amaçlamaktadır.

Bu çalışma, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde masalın kültürel ve pedagojik işlevlerini, yapay zekâ destekli dil modellerinin sunduğu yeni imkânlar bağlamında yeniden değerlendirmiştir. Bulgular, ChatGPT'nin masal temelli öğretim süreçlerine entegre edilmesinin hem dilsel yeterliklerin hem de kültürel farkındalığın gelişimine çok boyutlu katkılar sağladığını göstermektedir. Öğrenciler açısından kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimi, etkileşimli üretim ve yaratıcılık desteklenirken; öğretmenler için biçimlendirici dönüt, görev çeşitliliği ve içerik ölçeklenebilirliği gibi pedagojik avantajlar ortaya çıkmaktadır.



Bununla birlikte, yapay zekâ temelli sistemlerin kültürel otantisiteyi yüzeysel biçimde temsil etme, tür özelliklerini bozma ve atıf güvenilirliği sorunları üretme riski bulunmaktadır. Bu durum, folklorik doğrulama, tür denetimi ve etik gözetimin öğretmen rehberliğinde yürütülmesini zorunlu kılar. Öğretim tasarımlarında, ChatGPT'nin "tamamlayıcı" bir araç olarak konumlandırılması; insan merkezli, bağlama duyarlı ve kültürel açıdan sürdürülebilir bir öğrenme yaklaşımının temel koşuludur.

Sonuç olarak, masal-ChatGPT bütünleşmesi, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dijital çağın gereksinimlerine yanıt veren yenilikçi bir model sunmaktadır. Bu model, geleneksel sözlü kültür unsurlarını çağdaş pedagojik yöntemlerle harmanlayarak hem dilsel otomasyonu hem de kültürel anlam derinliğini güçlendirebilir. Ancak bu potansiyelin kalıcı bir eğitim değerine dönüşebilmesi, etik ilkelerle desteklenmiş öğretmen denetimi, sürekli kaynak doğrulaması ve kurumsal politika düzeyinde yapay zekâ farkındalığıyla mümkündür.

Gelecekte yapılacak araştırmaların, ChatGPT destekli masal uygulamalarının farklı yerlerlik düzeylerindeki öğrenenler üzerindeki uzun vadeli etkilerini, yaratıcı yazma ve konuşma akıcılığına katkılarını deneysel olarak incelemesi önerilmektedir. Ayrıca kültürel bağlam doğrulaması, türsel özgünlük ve motivasyon dinamiklerini birlikte ele alan karma yöntemli çalışmalar, bu yeni öğretim modelinin kuramsal derinliğini ve uygulama güvenilirliğini artıracaktır.



KAYNAKÇA

- Aksoy, H. (2023). Folklor ve gelenek kavramlarına "ChatGPT"nin yazdığı masallar üzerinden bakmak. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, Özel Sayı 1, 524–536.
- Ayhan, M. S., ve Arslan, M. (2014). Edebî metin olarak masalların yabancılara Türkçe öğretiminde dilsel ve kişisel becerilerin gelişimine etkisi. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*.
- Cherednichenko, O., Yanholenko, O., Badan, A., Onishchenko, N., ve Akopiants, N. (2024). Large language models for foreign language acquisition. CEUR Workshop Proceedings, 3722.
- Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Council of Europe Publishing.
- Cotton, D. R., Cotton, P. A., ve Shipway, J. R. (2023). *Chatting and cheating: Ensuring academic integrity in the era of ChatGPT*. Innovations in Education and Teaching International.
- Dervişcemaloğlu, B., ve Yılmaz, E. Ö. (2025). ChatGPT'nin kurgusal anlatı üretme yeterliliği üzerine bir inceleme. *Söylem*, 10(1), 10–31.
- Gök, B., Temizyürek, F., ve Baş, Ö. (2024). Üniversite öğrencilerinin ChatGPT 3,5 deneyimleri: Yapay zekâyla yazılmış masal varyantları. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 14, 1040–1055.
- Halliday, M. A. K., ve Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. Longman.
- Hrastinski, S. (2019). What do we mean by blended learning? *TechTrends*, 63, 564–569.
- İltar, L., ve Açıık, F. (2019). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde metin türlerinin sınıflandırılması ve ders kitaplarında yer alan okuma metinlerinin değerlendirilmesi. *Türkiyat Mecmuası*, 29(2), 311–346.
- Katı, T. N., ve Can, U. (2024). Yapay zekâ ile üretilen metinlerin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma becerisine yönelik kullanılabilirliği: ChatGPT 3.5 örneği. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 538–569.
- Kızıldağ, H. (2023). Yapay zekâ bir masal yaratıcısı/anlatıcısı olabilir mi?: ChatGPT masalları. *Turkish Studies – Language*, 18(3), 1759–1775.
- Kohnke, L., Moorhouse, B., ve Zou, D. (2023). ChatGPT for language teaching and learning. *RELC Journal*, 54(2), 537–550.
- Sakaoğlu, S. (2007). Masal araştırmaları. Akçağ.
- Şimşek, C., ve Öрге Yaşar, F. (2023). Yabancı dil olarak Türkçe öğreticilerinin metin sadeleştirmeye ve sadeleştirilmiş metinlere yönelik görüşleri. *International Journal of Language Academy*, 11(2), 404–426.
- Spennemann, D. H. R. (2023). ChatGPT and the generation of digitally born "knowledge": How does a generative AI language model interpret cultural heritage values? *Knowledge*, 3(3), 480–512.

XVII.ULUSLARARASI
DÜNYA DİLİ
TÜRKÇE
SEMPOZYUMU

İhsan KALENDEROĞLU*

Türk Devletleri Teşkilatı ve Ortak Alfabe Çalışmaları

Özet

Toplumların dünyadaki güç dengeleri içinde beslendikleri ve geleceklerini inşa ettikleri en temel, köklü varlıkları kültürleridir. Kültürler bir toplumun milletleşme ve kendi etki gücünü yaratarak gelecek adına belirleyici konumda olmalarını en önemli aracı konumundadır. Günümüzde özellikle, küresel güç dengeleri içindeki oluşumlar, karar alma mekanizmaları, kendini bir yerde konumlandırma ve söz sahibi olma noktasında, tarihin derinliklerinden gelen sözlü ve yazılı kültürün bu anlamda çok önemli bir rolü ve etkisi vardır. Dünyanın en köklü ve kadim kültürlerinden biri de Türk kültürüdür. Temeli sözlü ve yazılı verimlere dayanan Türk kültürünün özellikle 8. yüzyılın ilk yarısından itibaren metinsellik ölçütleri bağlamında değerlendirdiğimiz ilk eserleri hiç şüphesiz Orhun Kitabeleri'dir. Tüm Türk dünyasının ortak yazılı kültür eserleri olarak kabul edilen bu eserlerde kullanılan Runik harfli metinler de Türklerin tarihteki ilk alfabeti özelliğini taşımaktadır. Bu birliktelik Orhun-Yenisey Vadisi'nde başlayıp Türkistan'a, Horasan'dan Anadolu'ya, Balkanlara, Adriyatik kıyılarına, Karadeniz'in kuzeyine, Afrika'nın kuzeyi ve Arap yarımadasına kadar devam eden Türk kültürünün yansımalarıyla sağlanmıştır. Türkler tarih boyunca belirttiğimiz coğrafyalarda, millet kimliğiyle Orhun, Uygur, Arap, Kiril ve Latin alfabetlerini kullanmışlar, özellikle Karahanlılar ve Osmanlılar döneminde Arap alfabetini kullanan Oğuz boyu Türk topluluklarının yanı sıra, Çarlık ve Bolşevik Rusya döneminde kendi topraklarında baskıyla Kiril harfli alfabeyle maruz bırakılmışlardır. Balkanlar da da benzer durum söz konusudur. Cumhuriyet'in ilanı ile harf inkılabının yapılması, Türkiye Cumhuriyeti sınırları içinde Latin Alfabeti'ne geçilmesi, 1991 yılında SSCB'nin dağılması ve bağımsız Türk cumhuriyetlerinde öze dönüş bağlamında başlattıkları çalışmalar içerisinde Latin alfabeti temelli dönüşümlerin de başladığını görmekteyiz. Özellikle Türk Devletleri Teşkilatı çatısı altındaki çalışmalar içerisinde ortak alfabeğe geçiş yönünde önemli mesafeler katıldığı, mutabakata varıldığı görülmektedir. Tebliğimizde ortak alfabe çalışmasının Türk Devletleri Teşkilatı çatısı altındaki sürece katkısı ve gelecek ortak alfabe kullanımının Türk Birliği'nin gerçekleşmesine sunacağı katkı ele alınmaya çalışılacaktır.



**ANAHTAR
KELİMELER**

Alfabe, Ortak alfabe, Türk devletleri teşkilatı.

* Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Öğretim Üyesi, kihsan@gazi.edu.tr.

Turkic States Organization and Common Alphabet Studies

Abstract

Culture is the most fundamental and deep-rooted asset upon which societies draw nourishment and build their futures within the global balance of power. Cultures are the most important means by which a society establishes a nation and creates its own influence, thereby establishing itself as a decisive force for the future. Today, oral and written culture, rooted in the depths of history, plays a crucial role and has a significant influence, particularly in shaping global balances of power, decision-making mechanisms, and establishing a position of power and influence. In this context, Turkish culture is one of the world's most deeply rooted and ancient cultures. The Orkhon Inscriptions are undoubtedly the first works of Turkish culture, whose foundation is based on oral and written evidence, which we can evaluate in terms of textuality, especially from the first half of the 8th century onward. The Runic scripts used in these works, considered common written cultural artifacts throughout the Turkic world, also bear the distinction of being the first alphabet used by the Turks. This unity was achieved through the reflection of Turkish culture, which began in the Orkhon-Yenisei Valley and continued to Turkestan, from Khorasan to Anatolia, the Balkans, the Adriatic coast, the northern Black Sea, northern Africa, and the Arabian Peninsula. Throughout history, the Turks have used the Orkhon, Uyghur, Arabic, Cyrillic, and Latin alphabets to establish a national identity in the regions mentioned above. In addition to the Oghuz Turkic communities who used the Arabic alphabet, especially during the Karakhanids and Ottoman periods, the Kipchak Turks, primarily during the Tsarist and Bolshevik periods, were subjected to the Cyrillic alphabet under oppression within their own lands. A similar situation prevails in the Balkans. Following the alphabet reform following the proclamation of the Republic, the transition to the Latin alphabet within the Republic of Turkey, the dissolution of the USSR in 1991, and the initiation of the process of returning to its original form in the independent Turkic republics, we observe the continuation of sectional transformations within the Latin alphabet. Significant progress has been made, and consensus has been reached, particularly within the efforts under the auspices of the Turkish Art Organization towards a common alphabet. Our paper will specifically address the contribution of the ongoing and future use of a common alphabet under the auspices of the Turkish Art Organization to the realization of Turkish Unity.



KEYWORDS

Alphabet, Common alphabet, Organization of Turkic states.



1. Giriş

Toplumların dünyadaki güç dengeleri içinde beslendikleri ve geleceklerini inşa ettikleri en temel ve köklü varlıkları kültürleridir. Kültürler bir toplumun milletleşme ve kendi etki gücünü yaratarak gelecek adına belirleyici konumda olmalarını en önemli aracı konumundadır. Günümüzde özellikle, küresel güç dengeleri içindeki oluşumlar, karar alma mekanizmaları, kendini bir yerde konumlandırma ve söz sahibi olma noktasında, tarihin derinliklerinden gelen sözlü ve yazılı kültürün bu anlamda çok önemli bir rolü ve etkisi vardır. Çünkü kültür, kimlik demek, bağımsızlık demektir. Toplumlar bu bağımsızlığı kültürün pek çok değeri ile sağlayabilirler. Örneğin dil bu anlamda, kültürün hem en önemli yapı taşı hem de taşıyıcısı olması bakımından çok önemli bir konumdadır. Bilim insanlarının günümüzde hâlâ nasıl doğduğunu araştırdıkları, bütün dünyada toplulukların kendilerine millet olma yolunda güç veren dillerin temeli, tarihin henüz bilinmeyen karanlık dönemlerinde atılmıştır. Dolayısıyla diller, doğduğu günden itibaren değerini hiç kaybetmeyen, milletlerin ayakta kalma gücünün en önemli dayanağı, millet olma bilincinin olmazsa olmazıdır.

Sözle başlayan, anlama ve anlatma becerileriyle vücut bulan dillerin taşınmasında hiç şüphesiz, seslerin, harflerin çok büyük önemi vardır. Özellikle dilbilimcilerin varsayımlarına göre doğadaki seslerin yansıması, birlikte iş yapma bilinci, doğuştan özelliklerle bütünleşerek gelen ruh bilimsel yapı, ünlem varsayımı gibi hipotezlerle ortaya çıktığı düşünülen diller için harfler ve bu harflerin oluşturduğu alfabe sistemi, bir millet için tarihin akıp gelen duyarlılığı içinde önemini hiç kaybetmemiştir. Ne zaman ki milletler başka milletlerin kültürlerini kendi kültürleriyle birlikte kullanmışlar veya kendi kültürlerini diğer kültürlerin baskısına, etkisine maruz bırakmışlar; bu durum o toplumun başta dil olmak üzere, bütün kültürel değerlerine sirayet etmiştir. İşte alfabe hususunda da durum böyledir. Çünkü alfabe, size ait olan, sizin hançerenizden çıkan seslerin, yine sizin belirlediğiniz sembollerle yansımasını sağlayan bir bütünlüktür. Alfabe, dilinize ait verilerin, sözlü ve yazılı olarak nesiller boyu taşınmasına, dilinizin aynı zamanda kimliğiniz olmasına yarayan önemli bir araçtır.

Bugün dünyada köklü bir kültürel geçmişe sahip olan, uluslararası ilişkilerde, en önemli güç dengeleri içinde yer alan önemli toplumların pek çoğunun kendilerine has alfabeleri vardır. Burada alfabeden kasıt sadece semboller değil elbet, dilin köken ve yapı özellikleriyle vücuda gelmiş, yüzyıllardır kullanılan kendine has sesler ve bu seslerin geleceğe taşınması meselesidir.

Günümüzde sayıları 300-500 kişiyi bulan kabile dillerini de kattığımızda, irili ufaklı yaklaşık 7000 civarında dilden bahsedilmektedir. Türkçe, bu diller içerisinde, uzak ve yakın lehçeleriyle birlikte yaklaşık 230 milyon Türk'ün ana dili olarak konuştuğu bir dil olarak en ön sıralarda yerini almaktadır. Türkçe bu anlamda, yaşayan diller içerisinde, kadim özelliği ile ön plana çıkan ve kendisine has yapısal özelliklerini tamamlayarak dil bilimcilerin araştırmalarıyla, MÖ. dönemden itibaren temelleri atılarak bugün dünya dilleri içindeki yerini çok sağlam bir şekilde sürdürerek vücuda getirilen pek sözlü ve yazılı eserle Türk kimliğinin, kültürünün en önemli yapı taşı olmuştur. Bu süreçte elbette savaşların, Kavimler Göçü gibi çok büyük kitlesel hareketlerin, afetlerin, doğa olaylarının, Türk boylarının kendi aralarındaki mücadelelerin, yaşadıkları coğrafyalardaki koşulların, Türk kültürüne ve diline yansımaları olmuştur. Bu anlamda, kültürler arası iletişim ve etkileşim gibi hususları da dikkate almak

gerekmektedir. Dolayısıyla, Türk toplumunun bu anlamdaki ilk alfabe tecrübesi, Göktürkler dönemindeki Bengü Taş Edebiyatı olarak adlandırdığımız kitabeler dönemine dayanmaktadır. 38 harfli Runik harflerden oluşan, sağdan sola doğru okunan bu alfabeyle, Miladi dönemden itibaren yaklaşık bin yıllık bir Türk kültürünün verilerini görmek mümkündür.

Göktürklerin dönemi ile birlikte 8. yüzyıldan itibaren kullanılmaya başlanan, Oğuz Kağan Destanı başta olmak üzere, pek çok eserin kaleme alındığı Uygur Alfabesi de Türklerin kullandığı ikinci alfabe olarak karşımıza çıkmıştır. Özellikle, 10. yüzyıla kadar Orhun ve Yenisey ırmaklarından başlanıp, Güney Sibiryaya, bugünkü Moğolistan, Doğu Türkistan sınırları içindeki Türk toplulukları bu iki alfabeyi kullanarak kimliklerini ve kültürel varlıklarını devam ettirmişlerdir. Ağırlıklı olarak Oğuz grubu Türk boyları olmak üzere, 10. yüzyıldan itibaren, Mete Han sülalesinden olan Karahanlılar döneminde, Müslüman olan Türk boyları, kendi arasındaki mücadelelerden dolayı bugünkü adıyla Türkistan olarak adlandırdığımız, ağırlıklı olarak Balkaş Gölü, Aral Gölü ve Issık Göl civarına meskun olmuşlardır. Bu süreçte de Müslüman olmanın etkisiyle de Uygur alfabesi yerine Arap alfabesini kullanmaya başlamışlardır. Bu dönemde Selçuklularla birlikte, batıya göç eden, ağırlıklı olarak Oğuz boylarından müteşekkil Türk toplumu, Anadolu'nun fethinden sonra Büyük Selçuklular, Anadolu Selçukluları, Beylikler dönemi ve Osmanlı devletinin yönettiği coğrafyalarda, Cumhuriyet'in kuruluş dönemine kadar Arap alfabesini kullanmışlardır. Aynı zamanda, Kıpçak grubu Türk toplulukları da İdil- Ural bölgesi başta olmak üzere, yaşadıkları bölgelerde Arap alfabesinin yanı sıra; ağırlıklı olarak Sovyetler Birliği döneminde, Kiril alfabesine maruz kalmışlardır.

Cumhuriyetin ilanı ve pek çok alanda yapılan inkılaplarla birlikte, 1860'lı yıllarda Azerbaycan'da Mirza Fetali Ahundzade'yle başlayan Arap harfli metinlerin Türkçedeki sesleri tam olarak karşılamadığı fikri zaman içinde İstanbul başta olmak üzere, dönemin aydınları, yazarları ve şairleri tarafından da dile getirilmeye başlanmış; 1 Kasım 1928'de alınan karar ve 3 Kasım 1928'de Resmî Gazete'deki, ilanla Latin harfleri kabul edilmiştir. Dönemin koşulları içinde çok sancılı ve olumlu-olumsuz pek çok görüşe rağmen Arap harflerinden oluşan alfabe bırakılmış; Latin alfabesine geçilmiştir. Bu geçiş süreci, İdil-Ural bölgesi Türkleri ve tüm Türkistan toplulukları üzerinde etkili olmuştur. 1920'li yılların başında Azerbaycan başta olmak üzere, bazı Türk topluluklarında Latin alfabesi temelinde geliştirilen alfabe kullanılırken Sovyetler Birliği rejiminin karşı çıkması ve sonrasında her Türk topluluğuna âdetâ farklı soydan gelmiş, farklı boylarımış gibi Türk kimliğinden ayrı topluluklarmış gibi davranışlara maruz bırakılmak suretiyle, Kiril harfleri temelinde alfabeler dayatılmaya başlanmıştır.

Burada uygulanan politikalar yalnızca alfabe değişikliğine dayanmamaktadır. Dil, edebiyat, folklor başta olmak üzere, bütün maddi ve manevi kültür değerlerine uygulanmaktadır. Sovyetler Birliği dönemine benzer şekilde yüzyıllarca Arap harfli metinleri kullanan Uygur Türklerine de aynı bakış açısı ve uygulamalarla yıllardır kendi öz vatanlarında benzer uygulamalar yapılmaktadır. Oysa gerek İslamiyet öncesi dönemde sözlü kültür temelinde gelişen gerekse İslamiyet'ten sonra Türk ve Uygur edebiyatının en güzel eserlerini vücud getiren Uygur Türkleri de günümüzde Arap-Latin ve Arap Kiril alfabelerini gayri resmî olarak kullanmaktadırlar. Burada yaklaşık üç bin yıldan fazla bir zaman diliminde sözlü ve yazılı kültüre dayalı pek çok yazılı kaynağa göre, Türk topluluklarının kullandıkları alfabelerin neler olduğunu kısaca dikkatinize sunmak istedim. Alfabenin toplumların milletleşme süreçlerinde, ortak kültür oluşturma çabalarında en önemli unsurlardan biri olduğunu

vurgulamak istedim. Elbette bu konu, üzerinde günlerce, haftalarca hatta belki de belli bir zaman dilimine sığdırılmadan uzun yıllar tartışılacak genişliğine sahiptir. Bizim burada asıl dikkat çekmek istediğimiz husus; 1991 yılında SSCB'nin fiilen dağılması ve akabinde kurulan 5 Türk cumhuriyetiyle, aradan geçen yaklaşık 34 yılda, iş birliği çalışmalarında "Ortak Alfabe" konusunun da en önde yerini almasıdır. Özellikle 7 Ekim 2025 tarihinde Azerbaycan'ın Gebele Şehrinde düzenlenen "Türk Devletleri Teşkilatı'nın 12. Zirvesi"nde Cumhurbaşkanı Sayın Recep Tayyip ERDOĞAN'ın "Ortak Türk Alfabesi Çalışmaları"na atıfta bulunarak, "Ortak alfabe hususunda Türkiye olarak ilk adımı atıyor, Cengiz Aytmatov'u anlatılan bir eser ile Oğuznameleri ortak alfabeyle basıyor, liderlere birer adet takdim ediyoruz." diyerek belki de önümüzdeki yıllarda gerek Türk Devletleri Teşkilatı bünyesinde gerekse pek çok alanda yapılan çalışmalarla birlikte, gelecekte sağlam, emin adımlarla yürüyen, her zaman birbirleriyle iç içe olan "Türk Toplulukları" nezdinde, her alanda sağlanacak olan "Türk Birliği"nin temelleri sağlam bir şekilde atılmaktadır. Yukarıda da belirttiğimiz üzere, ortak alfabe projesi ve çalışması, özellikle 100 yıldan fazla bir süredir, Rus kültürünün etkisinde kalan, bugün hâlâ etkilerini çok yoğun bir şekilde gördüğümüz Türkistan bölgesindeki Oğuz ve Kıpçak Türk topluluklarının nesillerinin ortak kültür değerleriyle yetiştirilmesi adına çok önemli bir gelişmedir.

1.1. Türk Devletler Teşkilatı

Günümüzde "Türk Devletleri Teşkilatı" olarak adlandırılan, Türk dünyasının belki de pek çok alanda stratejik iş birliği yapma hedefinin lokomotifini konumundaki teşkilatın temelleri 3 Ekim 2009 tarihinde Nahçıvan'da, Türkiye, Azerbaycan, Kazakistan, Kırgızistan'ın ortak kararıyla "Türk Keneşi/Konseysi- Türk Dili Konuşan Ülkeler İşbirliği Konseyi" adıyla kurulmuştur. Aslında, Orta Dönem Uygur Türkçesi eserlerinden Oğuz Kağan Destanı'nda da geçen "İl künge çarlığı... çarlap kingeşdiler (toplandılar)..." fiilinin isim hâlinin "bir araya gelmek, toplanmak, görüş alışverişinde bulunmak, ittifak etmek..." anlamlarında kullanılan "keneş/konseysi" kelimesini de içine alınacak şekilde uzun yıllar "Türk Keneşi" olarak hafızalara yerleşen, aradan geçen 16 yılda, her yıl bir üye ülke ev sahipliğinde tematik bir bakış açısıyla toplanılan Teşkilatın adı, 2021 yılında İstanbul'da gerçekleştirilen VIII. Türk Keneşi/Konseysi Devlet Başkanları Zirvesi'nde "Türk Devletleri Teşkilatı (TDT)" olarak değiştirilmiştir.

2019 yılında Özbekistan'ın tam üye olduğu Türk Devletleri Teşkilatı'na hâlen Türkmenistan, Macaristan ve Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti gözlemci üye konumundadır. Şu ana kadar toplam 12 zirve gerçekleştiren Türk Devletleri Teşkilatının, TÜRKSOY (Türk Sanatları Ortak Yönetimi) başta olmak üzere, TTSO (Türk Ticaret ve Sanayi Odaları Birliği), TÜRKPA (Türk Devletleri Parlamenter Asamblesi), Türk Akademisi, Türk Kültür ve Miras Vakfı, Türk Yatırım Fonu gibi paydaş kurum ve kuruluşlarla birlikte, pek çok alanda önemli çalışmalara imza atılmaktadır. Teşkilat çatısı altında, özellikle bizlerin araştırma alanları doğrultusunda, kültür, dil ve eğitim alanlarında yapılan çalışmalar son yıllarda büyük bir ivme kazanmış olup başta üye ve gözlemci ülkeler nezdinde olmak üzere, tüm dünyada ses getirecek projelere imza atılmaktadır.

1.2. Ortak Alfabe Çalışması

Tebliğimizin ana konusunu oluşturan Türk dünyasında ortak alfabe çalışmaları bugün itibarıyla kabuller dünyasına girmiş; taraflı tarafsız bütün paydaşların katkılarıyla, yorumlarıyla belli bir seviyeye gelmiştir. Özellikle, Türk Dil Kurumu Başkanlığının yapmış olduğu akademik çalışmalar sonucu paydaş ülkelerdeki akademisyenlerin özverili çalışmalarıyla belli bir noktaya getirilerek 34 harften müteşekkil "Ortak Türk Alfabesi", bir dünya dili olan Türkçemizin bu heyecan verici yolculuğunda daha önemli hâle gelmiştir. En son 9-11 Eylül 2024 tarihleri arasında, Türk Dil Kurumu, Türk Akademisi ve Türk Dünyası Ortak Alfabe Komisyonunun katılımıyla, Azerbaycan'ın başkenti Bakü'de yapılan "Türk Dünyası Ortak Alfabe Komisyonu Üçüncü Toplantısı" sonucunda, iki yıllık ortak çalışmayla vücut bulan alfabenin çalışmalarının temelini 1991 yılında dönemin bilim insanları tarafından başlatılan çalışmalar olduğuna vurgu yapılmıştır. Toplantıda söz alan Türk Dil Kurumu Başkanı Prof. Dr. Osman MERT yapmış olduğu konuşmasında, "*Kardeşlerim! Bizi bu masa etrafında toplayan şey, ortak dilimiz, ortak kültürümüz, ortak geçmişimiz ve ortak kimliğimizdir. Alfabe basit anlamıyla bir işaret sistemidir ama kültürel birliğin olmazsa olmazıdır. Alfabe basit anlamıyla bir işaret sistemidir ama kültürel birliğin olmazsa olmazıdır. Alfabe basit anlamıyla bir işaret sistemidir ama kültürel birliğin olmazsa olmazıdır. Alfabe basit anlamıyla bir işaret sistemidir ama kültürel birliğin olmazsa olmazıdır. Alfabe basit anlamıyla bir işaret sistemidir ama kültürel birliğin olmazsa olmazıdır.*" (https://tdk.gov.tr/icerik/basindan/turk-dunyasi-ortak-turk-alfabesinde-uzlasti/) diyerek "Ortak Alfabe" çalışmalarının tüm Türk dünyası için ne kadar önemli olduğunu çok güzel bir şekilde ifade etmiştir. Komisyon üyeleri tarafından çok sıkı ve yoğun bir çalışma sonucunda, 34 harften oluşan Latin alfabesi temelli "Ortak Türk Alfabesi" kabul edilmiştir. Türkiye Türkçesinde kullanılan 29 harfin yanı sıra Azerbaycan, Kazakistan, Kırgızistan ve Özbekistan'ın alfabelerindeki (Ə, X, Q, Ŋ, Ŭ) farklı seslerden müteşekkil bir şekilde, oybirliği ile kabul edilmiştir. Burada üzerinde durulması gereken en önemli nokta, komisyona üye tarafların kendi alfabelerindeki sesler haricinde kullanma zorunluluğu olmamasıdır. Örneğin Türkiye Türkçesinde olmayan yukarıdaki sesleri kullanma durumu olmayacak. Ortak Türk Alfabesi'yle yazılan metinlerde Türkiye Türkçesinde yer alan 29 harf bulunacak, ilave olarak da yukarıdaki farklı sesleri alfabeyle ilave ettiren Türk cumhuriyetleri de kendi dillerinde yer alan şekliyle yansıtabileceklerdir. Burada önemli olan husus, çerçeve bir alfabede uzlaşılmasıdır. Elbette bu süreç çetin, sancılı bir o kadar da zorlu olacak. Türk cumhuriyetlerinin bağımsızlıklarından yaklaşık 34 yıl sonra gerçekleşen bu sürecin en büyük çıktısı Türkçenin ve Türk kültürünün ortak eserlerinin yayımlanacak olmasıdır.



Ortak Türk Alfabesi		
		
IPA ST	IPA ST	IPA ST
Aa [ɑ] [ɑ]	ıı [w] [y]	Rr [r] [r]
Bb [b] [b]	ii [i] [i]	Ss [s] [s]
Cc [ç] [ç]	Jj [ʒ] [ʒ]	Şş [ʃ] [ʃ]
Çç [tʃ] [tʃ]	Kk [k] [k]	Tt [t] [t]
Dd [d] [d]	Qq [q] [q]	Uu [u] [u]
Ee [e] [e]	Ll [l] [l]	Üü [u] [u]
Əə (Ää) [æ] [ä]	Mm [m] [m]	Üü [y] [y]
Ff [f] [f]	Nn [n] [n]	Vv [v] [v]
Gg [g] [g]	Ññ [ɲ] [ɲ]	Yy [j] [j]
Ğğ [ɣ] [ɣ]	Oo [o] [o]	Zz [z] [z]
Hh [h] [h]	Öö [œ] [œ]	
Xx [x] [x]	Pp [p] [p]	

IPA: Uluslararası Fonetik Alfabe
ST: Sovetskaya Tyurkologiya Yayın Kurulu tarafından kabul edilmiş Latin harflerine dayalı Uluslararası Fonetik Transkripsiyon (1974)

Resim 1. Ortak Türk Alfabesi

<https://www.hurriyet.com.tr/gundem/tdk-baskani-prof-dr-osman-mert-ortak-alfabeyi-hurriyete-anlatti-5-harf-lehceler-icin-42590342>

Her bir harfin, Türk dillerinde bulunan farklı fonemleri temsil ettiği belirtilen alfabeyle ilgili çalışmaların özellikle, son yapılan 12. zirvede gündeme gelmesi, ilk eserlerin basılarak devlet başkanlarına takdim edilmesi çok önemlidir. Aynı zamanda; 12. zirvenin sonuç bildirgesinin

109. maddesinde kararlaştırılan “Türk ülkeleri ve Türk İşbirliği Teşkilatları’nı, 1926 Bakü Türkoloji Kongresi’nin 100. yıldönümünü ve Kongre’nin tarihi kararlarından biri olan Türk dilleri için bir Latin temelli ortak alfabenin benimsenmesini, Türk halklarının kültür tarihinde önemli bir dönüm noktası olarak layıkıyla kutlamaya çağırıldıklarını;

110. maddesinde Türk Dünyası’nın kültürel mirasının korunması adına iş birliği fırsatlarının genişletilmesinin önemini vurguladıklarını ve TKMV (Türk Kültürü ve Miras Vakfı)’nin TDT stratejik belgeleriyle uyumlu olarak çok dilli Türk Kültürü Mirası Kataloğu, Türk Folklor Antolojisi ve Türk Dünyası Mirası Dijital Platformu üzerine çalışmalarını memnuniyetle karşıladıklarını;

111. maddesinde TKMV’nin, Kaşgarlı Mahmut’un “Divanü Lugatü’t-Türk” adlı eserinin 950. Yıldönümünü kutlamak için UNESCO’da Türk Dünyası ülkelerinin temsilcilerini ilk kez bir araya getiren uluslararası bir konferans düzenlemesi, üç ciltlik akademik bir baskı yayınlaması ve Kırgızistan ve Kazakistan’da gezici bir sergi gerçekleştirmesi ve diğer Türk ülkelerinde de benzer sergiler planlanmasına yönelik çabalarını takdirle karşıladıklarını; beyan etmeleri “Ortak Türk Alfabesi” çalışmalarının yanı sıra ortak kültür ve dil temelli çalışmalara daha çok önem verileceğinin göstergesidir.

Burada bizim için önem arz eden en önemli nokta hiç şüphesiz, Sovyetler Birliği döneminde Kiril harflerinden müteşekkil alfabe çalışmaları Türk topluluklarını ayırıştırmak, her birine ayrı birer topluluk oldukları yönünde baskı yapmak için kullanılırken TDT bünyesindeki "Ortak Türk Alfabeti" çalışmalarının, Türk dünyasının birleştirici gücü olduğu yönündeki husustur. Ortak Türk Alfabeti çalışmalarıyla sadece eser yayınlanmayacak, âdeta bütün alanlarda, yapılacak çalışmalar, neşriyat gelecekte aynı ruh ve heyecanla olacak, tüm Türk dünyasında, Türkistan'da, bu bilinçle ortak nesiller yetiştirilecektir. Bir nevi "Ortak Türk Alfabeti Çalışması", Türk Birliğine giden yolcuğun en önemli itici gücü olacaktır.

2. Sonuç

Dünyanın en kadim dillerinden biri olan Türkçenin, günümüz ölçüğünde, dünya dili olma yolundaki sürecinin en önemli yapı taşlarından biri de "Ortak Türk Alfabeti Çalışmaları"dır. Bu sürecin TDT'nin bütün paydaşları tarafından sahiplenilmesi, akademik ve siyasi olarak ciddi bir kabul görmesi çok önemlidir. Bugün dünyadaki toplumların da ortak hareket etme bilinci içerisinde de dil ve alfabe birliğine çok büyük önem verilmektedir. Bu sebeple, "Ortak Türk Alfabeti Çalışmaları"na bizler de her anlamda destek olmalı, varsa aksayan yönlerine yapıcı bir üslupla katkıda bulunmalıyız. Önümüzdeki uzun yılların devamında, genç kuşaklarda, Türklük, Türk dünyası, ortak Türkçe, ortak alfabe bilinci oluşturmak için çok çalışmalı, gerektiğinde, öğrenim seviyelerine uygun şekilde, lise düzeyindeki ders kitaplarında, üniversitelerdeki uygun ana bilim dallarında ve derslerde yer vermeli, bu noktada gençlerimizde farkındalık oluşturmamızdır. Bu süreçte son derece sabırlı olmalı, olumsuz tutum ve davranışta bulunan, süreci akamete uğratmak isteyenlere karşı da son derece uyanık olmalı, onlara vereceğimiz cevaplarda da bilimsel ölçütleri dikkate alarak örnekler vermeli ve sağlam adımlar atmamızdır. Unutmayalım ki Türk Devletleri Teşkilatı bünyesinde başlatılan "Türk Dünyasında Ortak Alfabe" projesi doğru atılmış bir adımın ilk basamağı olup bu projeye zaman zaman olumsuz eleştirilerde de bulunanlar olacaktır. Bizim amacımız yalnızca bugünü kurtarmak değil, Merhum Prof. Dr. Osman TURAN'ın "Türk Cihan Hâkimiyeti Mefkuresi" olarak adlandırdığı o büyük "Kızıl Elma" ülküsüne giden yolda, tüm Türkistan'ı içine alacak şekilde, nesiller yetiştirmek, o nesillerin ruhunu yakalamak olmalıdır. Bunun pek çok örneğini geçmişte farklı yönleriyle gördük. Bundan yaklaşık 102 yıl önce temelleri atılan "Türkiye Cumhuriyeti'nin ve 34 yıl önce bağımsızlıklarını ilan ederek günümüzde Türk Devletleri Teşkilatı'nın kurulmasındaki itici gücü yakalayan "Türk Cumhuriyetleri"ndeki ruh da aynı ruhtur. Bu anlamda, bizlere bu ruhu aşıl原因an, geleceğe daha sağlam ve kararlı bakmamızı sağlayan, cesaretli adımlar atmamıza vesilen olan, başta Gazi Mustafa Kemal Atatürk olmak üzere, sürece katkısı olan tüm devlet başkanlarımızı, bilim insanlarımızı, yazarlarımızı, şairlerimizi, düşünürlerimizi, siyaset adamlarımızı, katkı sunan bütün paydaşlarımızı saygı, sevgi ve hürmetle anıyorum.

Bu vesileyle bu yıl 17'si düzenlenen "Dünya Dili Türkçe Sempozyumu"nun düzenlenmesinde emeği geçen başta Bartın Üniversitesi Rektörü, meslektaşım Sayın Prof. Dr. Ahmet AKKAYA Bey'e ve şahsında emek veren tüm mensuplarına, yurt içinden ve yurt dışından katılım sağlayan tüm meslektaşlarıma en derin saygı, sevgi ve hürmetlerimi sunuyorum.

KAYNAKÇA

<https://tdk.gov.tr/icerik/basindan/turk-dunyasi-ortak-turk-alfabesinde-uzlasti/>

<https://www.hurriyet.com.tr/gundem/tdk-baskani-prof-dr-osman-mert-ortak-alfabeyi-hurriyete-anlatti-5-harf-lehceler-icin-42590342>

XVII.ULUSLARARASI
DÜNYA DİLİ
TÜRKÇE
SEMPOZYUMU

İrem KUTLU*

Çocuk Edebiyatında Göç ve Çok Kültürlülük Teması: Arka Sıradaki Çocuk Örneği

Özet

Edebiyat, farklı kültürlere mensup tüm çocukları ortak bir paydada buluşturan evrensel bir alandır. Her ne kadar çocukların kültürel arka planları farklı olsa da dünyaları benzerlik göstermektedir. Bu bağlamda çocuk kitapları, çocuğun ilgisini çeken, algı dünyasına hitap eden ve çocuk gerçekliğiyle örtüşen temaları işlemektedir. Dolayısıyla bu eserlerde, çocukların yaşamıyla doğrudan ilişkilendirilebilecek aile, çevre, okul ve arkadaşlık gibi konulara yer verilmektedir. Günümüzde ise artan ülkeler arası hareketlilikle birlikte göç ve çok kültürlülük kavramları da çocukların yaşamına giren önemli temalardan biri hâline gelmiştir. Bu araştırmada, göç olgusunu ele alan çocuk kitaplarının tematik özelliklerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırmada nitel yöntemlerden doküman incelemesi kullanılmış; inceleme nesnesi olarak Onjali Q. Rauf tarafından kaleme alınan Arka Sıradaki Çocuk adlı eser seçilmiştir. Ölçüt örnekleme yöntemiyle seçilen eserde belirlenen ölçütler, "göç temasını ele alma" ve "çocuk kitabı olma"dır. Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmış, geçerlik ve güvenilirliği sağlamak amacıyla kodlamalar iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı yapılmış, daha sonra kodlar arasındaki uyum incelenmiştir. Uyuşmazlık gösteren kodlar tekrar gözden geçirilerek düzenlenmiştir. Elde edilen bulgular, göç ve çok kültürlülük bağlamında çeşitli alt başlıklar altında incelenmiştir. Bu alt başlıklar; göçün çocuklar üzerindeki etkisi, çok kültürlü ortamda sosyal uyum süreci, ötekileştirme-kabul-aidiyet ilişkileri, kültürlerarası iletişim engelleri, empati ve dayanışmanın inşası ile eserin toplumsal ve pedagojik işlevi şeklinde belirlenmiştir. Arka Sıradaki Çocuk, göç ve çok kültürlülük olgusunu çocuk gerçekliğiyle çok boyutlu biçimde ele alan bir eser olarak değerlendirilmektedir. Romanda göçün çocuk yaşamında yarattığı değişimler, toplumsal kabul ve aidiyet süreçleri, kültürlerarası iletişim sorunları ve dilsel yetersizlikler başkahraman Ahmet'in deneyimleri üzerinden kurgulanmıştır. Olay örgüsü aracılığıyla çok kültürlülüğün zenginleştirici yönleri, empati ve dayanışma gibi değerler vurgulanmıştır. Sonuç olarak Onjali Q. Rauf'un Arka Sıradaki Çocuk adlı eseri, göçün toplumsal yansımalarını ve sosyal uyum süreçlerini görünür kılan; çocuklara empati ve dayanışma değerlerini kazandırarak toplumsal duyarlılık geliştirmelerine katkı sağlayan nitelikli bir çocuk edebiyatı ürünü olarak değerlendirilebilir. Ayrıca eser, çok kültürlü bakış açısının kazandırılması, farklılıklara saygının geliştirilmesi ve insani değerlerin içselleştirilmesi bakımından pedagojik bir işlev üstlenmekte; çocuk okurların hem bireysel gelişimlerine hem de toplumsal uyum becerilerine önemli katkılar sunmaktadır.



**ANAHTAR
KELİMELER**

Çocuk edebiyatı, Tematik yaklaşım, Göç olgusu,
Kültürlerarasılık.

* İrem Kutlu, Bartın Üniversitesi, irmgkee@gmail.com



The Theme of Migration and Multiculturalism in Children's Literature: The Example of The Back Row Child

Abstract

Literature is a universal field that brings together children from different cultures on common ground. Although children's cultural backgrounds may differ, their worlds share similarities. In this context, children's books deal with themes that appeal to children's interests, speak to their perception of the world, and correspond to their reality. Therefore, these works address topics that can be directly related to children's lives, such as family, environment, school, and friendship. Today, with increasing international mobility, the concepts of migration and multiculturalism have also become important themes in children's lives. This study aims to reveal the thematic characteristics of children's books that address the phenomenon of migration. Document analysis, one of the qualitative methods, was used in the study; the work titled *The Child in the Back Row*, written by Onjali Q. Rauf, was selected as the object of analysis. The criteria identified in the work, selected using criterion sampling, were 'addressing the theme of migration' and 'being a children's book.' Content analysis was used to anal

use the data. To ensure validity and reliability, the coding was performed separately by two researchers, and the consistency between the codes was then examined. Codes that showed inconsistencies were reviewed and adjusted. The findings obtained have been examined under various subheadings in the context of migration and multiculturalism. These subheadings are defined as: the impact of migration on children, the process of social adaptation in a multicultural environment, the relationships between othering, acceptance and belonging, barriers to intercultural communication, the construction of empathy and solidarity, and the social and pedagogical function of the work. *The Child in the Back Row* is considered a work that addresses the phenomenon of migration and multiculturalism in a multidimensional way through the lens of children's reality. The novel depicts the changes migration brings to children's lives, the processes of social acceptance and belonging, intercultural communication problems, and linguistic inadequacies through the experiences of the main character, Ahmet. Through the plot, the enriching aspects of multiculturalism and values such as empathy and solidarity are emphasised. In conclusion, Onjali Q. Rauf's work, *The Boy at the Back of the Class*, can be considered a quality piece of children's literature that highlights the social repercussions of migration and the processes of social integration; it contributes to the development of social awareness by instilling values of empathy and solidarity in children. Furthermore, the work serves a pedagogical function in terms of fostering a multicultural perspective, developing respect for differences, and internalising human values; it makes significant contributions to both the individual development and social integration skills of its young readers.



KEYWORDS

Children's literature, Thematic approach, Migration phenomenon, Interculturalism.

1. Giriş

1.1. Göç ve Çok Kültürlülük Kavramları

Günümüzde değişen koşullar, ülkeler arasındaki hareketliliği önemli ölçüde artırmıştır. Küreselleşme, teknolojik gelişmeler ve uluslararası ilişkilerin yoğunlaşması, bireylerin farklı coğrafyalara yönelmesini hızlandıran temel etkenler arasında yer almaktadır. Bu süreç, göç ve çokkültürlülük kavramlarının toplumsal yaşamda sıklıkla tartışılan olgular hâline gelmesine zemin hazırlamıştır. Göç, insanların siyasi, ekonomik, sosyal veya doğal nedenlerin etkisiyle yaşadıkları coğrafyadan ayrılarak başka bir yere yerleşmeleri biçiminde tanımlanmaktadır (Adıgüzel, 2019). Bununla birlikte göç, yalnızca mekânsal bir hareketlilik değil; aynı zamanda kültürel, ekonomik, sosyal ve siyasal boyutlarıyla toplumların yapısını dönüştüren kapsamlı bir nüfus hareketidir (Özer, 2004).

Göç olgusu, hem göç eden bireylerin yaşamlarını hem de göç alan toplumların kültürel, sosyal ve ekonomik yapısını derinden etkilemektedir. Ortaya çıkan bu etkileşim, farklı kültürel kimliklere sahip bireylerin bir arada yaşamalarını zorunlu kılmakta ve çokkültürlülük kavramını günümüzün öne çıkan toplumsal gerçekliklerinden biri hâline getirmektedir.

Çokkültürlülük, toplum içindeki kültürel çeşitliliği ve farklı kimliklerin bir arada var olmasını ifade eden bir kavram olarak tanımlanmakta; bu yaklaşım, farklı kültürel grupların aynı toplum içerisinde barış ve eşitlik temelinde bir arada yaşamasını, aralarındaki ilişkilerin çatışmaya yol açmadan sürdürülmesini ve mevcut tüm politik imkânlardan eşit şekilde yararlanabilmelerini hedeflemektedir (Özensel, 2013). Nitekim Bryson (2005) çokkültürlülüğü, değişik kültürlerin aynı toplumsal bağlamda birlikte var olabilmeleri olarak tanımlamaktadır.

Göç ve çokkültürlülük kavramları yalnızca toplumsal ve siyasal alanlarla sınırlı kalmayıp, bireylerin yaşantılarını, aidiyet duygularını ve kimlik arayışlarını yansıttıkları edebiyat eserlerinde de güçlü bir şekilde karşılık bulmaktadır.

1.2. Göç ve Çok Kültürlülük Kavramlarının Edebiyata ve Çocuk Edebiyatına Yansımaları

Edebiyat, farklı kültürel kimliklere ve yaşam biçimlerine sahip bireyleri ortak bir zeminde buluşturan evrensel bir alandır. Bu evrensel nitelik, onun toplumsal gerçekleri, kültürel dönüşümleri ve güncel olayları konu edinmesini de beraberinde getirmektedir. Çünkü edebi eserler, insanı ve insan etrafında şekillenen olayları konu edinirler (Yakar, 2016, s. 341). Bu bağlamda göç ve çok kültürlülük, çağımızın önemli kavramları arasında yer almakta ve edebi eserlerde sıklıkla işlenmektedir. Tarih boyunca savaş ve göç olguları, bireyleri ve toplumları derinden etkilemiş; insanların kendini ifade etme ihtiyacıyla birleştiğinde edebiyat ve sanatın vazgeçilmez temaları hâline gelmiştir (Altunbay & Çakır, 2018). Bu temaların edebiyata yansımaları, çocuk edebiyatı eserlerinde de belirgin bir şekilde görülmektedir.

Çocuk edebiyatı, farklı kültürel arka planlara sahip olsalar da benzer gelişimsel özellikler gösteren çocukların dünyasına seslenen evrensel bir alan olarak değerlendirilmektedir. Bu alan, yalnızca çocuğun duygu ve düşünce dünyasını zenginleştirmekle kalmayıp aynı zamanda toplumsal değerlerin aktarılmasına da aracılık etmektedir. Güncel temalar arasında öne çıkan göç ve çokkültürlülük olguları ise çocuklara farklılıklara saygı ve kültürel

duyarlılık kazandırmada önemli bir işlev üstlenmektedir. Nitekim çocuklara yaşanan insanlık dramını onların algı düzeyine uygun biçimde anlatabilmek, önyargıların ortadan kalkmasına katkıda bulunmak, empati becerisini geliştirmek ve kültürel çeşitliliğe yönelik olumlu tutum oluşturmak çocuk edebiyatının sunduğu olanaklar aracılığıyla mümkün olabilmektedir (Melanlıoğlu, 2020).

Edebiyatın sunduğu bu evrensel dünya, kültürel farklılıklardan bağımsız olarak tüm çocuklara ortak bir paydada buluşma imkânı vermektedir. Böylece göç ve çokkültürlülük gibi toplumsal olguların çocuklara aktarımı, onların yalnızca bireysel gelişimlerine değil, aynı zamanda toplumsal uyum süreçlerine de katkı sağlamaktadır. Bu yönüyle çocuk edebiyatı, kültürel çeşitliliği anlamayı kolaylaştıran, farklı kimliklere yönelik duyarlılığı geliştiren ve çocukların evrensel değerlerle donatılmasına aracılık eden önemli bir işleve sahiptir. Çocukların algılayabileceği düzeyde ve gelişim seviyelerine uygun biçimde sunulan gerçekçi mesajlar ise onların hayatın gerçeklerine karşı dengeli ve sağlıklı bir bakış açısı geliştirmelerine imkân tanımaktadır (Yiğitbaşı, 2018, s. 54).

1.3. Amaç

Bu araştırmanın temel amacı, göç olgusunu konu alan çocuk kitaplarının tematik özelliklerini ortaya koymaktır. Çalışma, günümüzde giderek daha fazla önem kazanan göç ve çokkültürlülük temalarının çocuk edebiyatındaki yansımalarını incelemeyi; göç temalı çocuk edebiyatı ürünlerinin hem bireysel gelişim hem de toplumsal uyum açısından üstlendikleri işlevleri bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirmeyi hedeflemektedir.

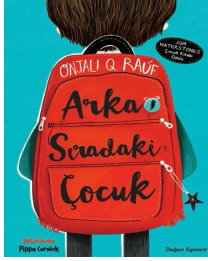
2. Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi yöntemi, araştırma konusu hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin sistematik bir biçimde incelenmesini içermektedir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Çocuk edebiyatı ürünleri, toplumsal gerçekliklerin çocuk dünyasındaki yansımalarını anlamak açısından uygun dokümanlar niteliğindedir. Araştırmada, göç ve çok kültürlülük temalarını işleyen bir çocuk romanı incelenmiş, elde edilen veriler içerik analizi tekniğiyle çözümlenmiştir.

2.1. İnceleme Nesnesi

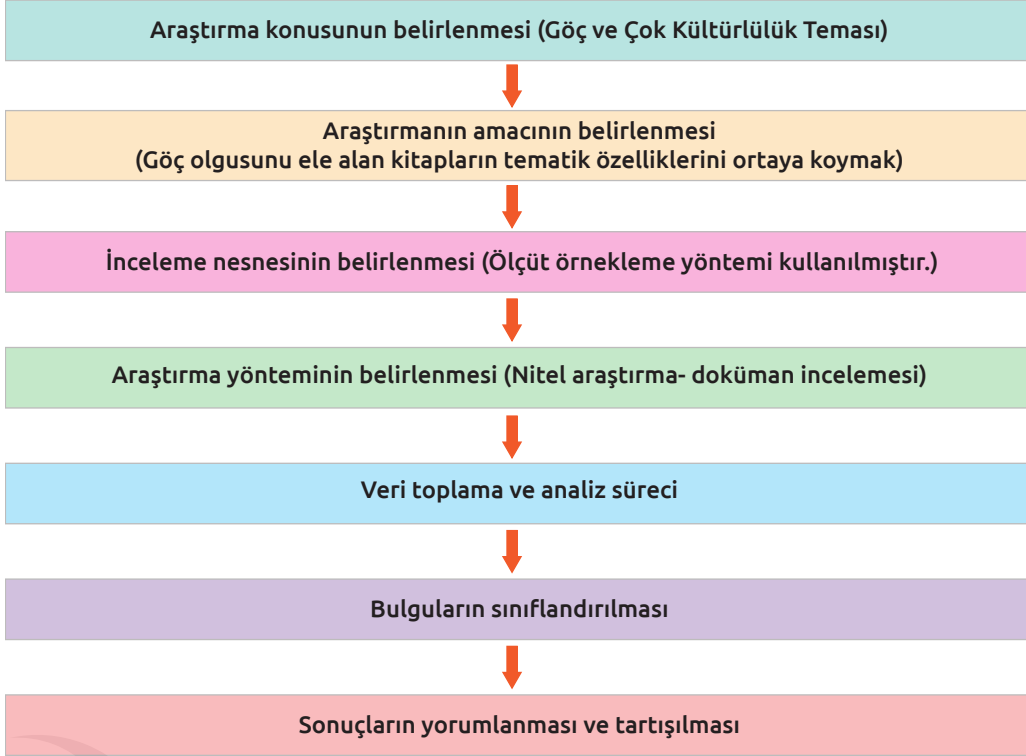
İnceleme nesnesi olarak Onjali Q. Rauf'un *Arka Sıradaki Çocuk* (The Boy at the Back of the Class) adlı eseri seçilmiştir. Eserin seçiminde ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçütler, "göç temasını ele alma" ve "çocuk kitabı olma" şeklinde belirlenmiştir. Seçilen inceleme nesnesinin özellikleri aşağıdaki şekildedir:



Kitap Adı	Arka Sıradaki Çocuk (The Boy at the Back of the Class)
Kitabın Görseli	
Yazar	Onjali Q. Rauf
Çevirmen	Süheyla Kaya
Resimleyen	Pippa Curnick
Yayınevi	Doğan Egmont
Basım Yılı	2020 (Türkiye Basım Yılı) Orijinal baskısı 2018 yılında İngiltere’de yapılmıştır.
Tür	Çocuk Edebiyatı/ Roman
Sayfa Sayısı	304

Tablo 1. İnceleme Nesnesinin Özellikleri

2.2. Araştırma Süreci



Şekil 1. Araştırma Süreci Akış Diyagramı

3. Bulgular ve Tartışma

3.1. Göçün Çocuklar Üzerindeki Etkisi

Göç, özellikle savaş gibi zorunlu sebeplerden kaynaklandığında çocukların yaşamında hem olumlu hem de olumsuz etkiler doğurmaktadır. Bir yandan güvenli bir ortama ulaşmak, yeni arkadaşlıklar kurmak ve şiddetten uzak bir eğitim ortamına dahil olmak çocuklarda umut, güven ve mutluluk duygularını güçlendirirken; diğer yandan aile bireylerinden ayrılma, geride bırakılan ülkeye duyulan özlem, dil ve iletişim engelleri, ötekileştirilme ve aidiyet sorunları gibi zorluklar onların psikososyal gelişimini olumsuz yönde etkilemektedir. Göçün olumlu ve olumsuz etkilerinin belirtildiği tablolar aşağıdaki şekildedir:

Olumsuz Etkiler	Travmatik kayıplar Ahmet'in göç sırasında yaşadığı kayıplar kitapta şu cümlelerle anlatılmıştır. <i>"Kardeşim Syrah şimdi denizde, kedi öldü, dağlarda"</i> (s.126)
	Aileden ayrı kalmanın verdiği üzüntü Ahmet'in annesi ve babası göç sırasında geride kalmıştır. Onların nerede olduğunu bilmemektedir. Bu durum kitapta Ahmet'in cümleleriyle şu şekilde aktarılmıştır: <i>"Ben bilmiyor nerede babam. Belki benim babam da öldü."</i> (s.125)
	Aidiyet eksikliği Ahmet yaşadığı aidiyet eksikliği sebebiyle sınıfta bir süre içine kapanık bir tutum sergilemiştir.
	Dil engeli sebebiyle sınıfta yaşanan yalnızlık Ahmet sınıfa uyum sürecinde göç ettiği ülkenin dilini bilmemesinden kaynaklı iletişim sorunları yaşamıştır.
	Sosyal kabul sürecinde yaşanan akran zorbalığı ve ötekileştirilme Zorba Brendan karakterinin Ahmet'e mülteci olması sebebiyle çeşitli lakaplar takması onda olumsuz etkiler bırakmıştır.

Tablo 2. Göçün Çocuklar Üzerindeki Olumsuz Etkisi



Olumlu Etkileri	<p>Barışın hâkim olduğu güvenli bir ortama kavuşma</p> <p>Ahmet savaşın yıkıcı etkisinden uzak güvenli bir ortamda olmanın mutluluğunu kaptapta şu cümlelerle ifade etmiştir:</p> <p><i>"Sonra buraya geldim... okula geldim. Burayı seviyorum... bomba yok. Burası güvenli, yeni arkadaşları, öğretmeni ve futbol oynamayı seviyorum."</i> (s.102)</p>
	<p>Yeni arkadaşlıklar kurma</p> <p>Ahmet sınıfta Aleksa, Tom, Michael ve Josie ile güzel bir arkadaşlık bağı kurmuştur.</p>
	<p>Sosyal kabul</p> <p>Sınıftaki bazı çocukların Ahmet'i merak etmesi, onunla iletişim kurmaları ve ona okul çıkışında hediyeler vermeleri sosyal kabulün bir göstergesidir.</p>
	<p>Empati ve destek</p> <p>Aleksa, Ahmet'in evinden uzakta olmanın yarattığı özlemi hissederek onun kendini daha iyi hissetmesini sağlamak amacıyla kendi ülkesine özgü bir meyve olan narı ona hediye etmek istemiştir. Ahmet'in narı gördüğünde "ev" demesi, bir yandan göçmen çocukların aidiyet duygusunu ne kadar derin bir şekilde yaşadıklarını ortaya koyarken, diğer yandan Aleksa'nın bu ince davranışının empati ve destek temelli bir yaklaşımın somut göstergesi olduğunu vurgulamaktadır. (s.86)</p>

Tablo 3. Göçün çocuklar üzerindeki olumlu etkisi



Resim 1. Göç

3.2. Çok Kültürlü Ortamda Sosyal Uyum Süreci

Kitap, farklı kültürlerden gelen bireylerin bir arada varlık göstermesinin sosyal uyum sürecinde yarattığı dinamikleri ortaya koymaktadır. Ahmet'in sınıfa katılımıyla birlikte hem onun yeni bir çevreye uyum çabası hem de sınıf arkadaşlarının çok kültürlü bir ortamda farklılıkları kabullenme ve ortak bir yaşam kültürü geliştirme süreçleri adım adım aktarılmıştır. Kitapta çok kültürlülüğün getirdiği kültürel zenginlik çocuk bakış açısıyla şu şekilde aktarılmıştır:

"Herkesin farklı olması hoşuma gidiyor. Herkes birbirinin tıpatıp aynısı olsa çok sıkıcı olurdu." (s. 203)

Kitapta yer alan bu cümle, çocukların dünyasında farklılıkları birer değer ve zenginlik olarak görmelerini sağlayarak, farklı kültürlerle karşı saygı ve hoşgörüyü geliştiren anlamlı bir mesaj sunmaktadır.

3.3. Ötekileştirme- Kabul- Aidiyet İlişkileri

Göçmen çocukların sosyal uyum süreçlerinde zaman zaman akran zorbalığı ve ötekileştirmeye maruz kaldıkları bilinmektedir. Kitapta bu durum, Ahmet hakkında yayılan asılsız dedikodular ve Zorba Brendan'ın küçümseyici davranışları aracılığıyla aktarılmaktadır. Öte yandan, Ahmet'in bazı sınıf arkadaşlarıyla kurduğu dostluklar, onun kabul görme ve aidiyet duygusunu güçlendirmektedir. Farklı karakterlerin tutumları üzerinden kurgulanan ötekileştirme ve kabul davranışları, Ahmet'in sosyal uyum sürecinde yaşadığı olumlu ve olumsuz deneyimleri dengeli bir biçimde yansıtmaktadır. Ahmet'in sosyal uyum sürecinde yaşadığı ötekileştirme, kabul-aidiyet davranışlarından bazıları kitapta şu şekilde aktarılmıştır:

"Ahmet bana bitkimin daha hızlı büyümesi için Kürtçe 'daha hızlı büyü, daha çok büyü, seni çok seviyorum' gibi kelimeler öğretiyor." (s.250)

Ahmet'in Aleksa'ya Kürtçe kelimeler öğretmesi, kendi kültürel kimliğini paylaşmasını ve başkalarının farklı kültürleri tanımasını sağlamaktadır. Bu durum, çocuklar arasında karşılıklı öğrenme ve kültürel aktarım yoluyla sosyal uyum ve aidiyet duygusunu güçlendiren bir deneyim olarak öne çıkmaktadır.

Zorba Brendan'ın Ahmet'e "pis kokulu mülteci" şeklinde seslenmesi göçmen çocukların maruz kaldıkları akran zorbalığı ve ötekileştirmeyi göstermektedir.

3.4. Kültürlerarası İletişim Engelleri

Göç eden çocukların sosyal uyum sürecinde karşılaştıkları en önemli zorluklardan biri, dil farklılığı nedeniyle iletişim kuramamalarıdır. Kitapta bu durum, Ahmet'in İngilizce bilmemesi sebebiyle sınıfla doğrudan iletişim kuramaması ve ortak dili bilen bir yardımcı öğretmen aracılığıyla sınıfla iletişim sağlanması üzerinden aktarılmaktadır. Ahmet'in dil engeli, ayrıca Bay Irons tarafından haksız cezalara maruz kalmasına da yol açmıştır; bu sorun, başka bir öğretmenin müdahalesiyle çözülmüştür. Bu örnek, dil farklılığının göçmen çocukların sosyal uyum sürecinde ne denli belirleyici bir engel olabileceğini açık bir biçimde göstermektedir.

3.5. Empati ve Dayanışmanın İnşası

Eserde çocuk kahramanların Ahmet'e karşı geliştirdiği empati, dayanışma duygusunun oluşumunda belirleyici bir rol oynamaktadır. Kahramanın annesiyle birlikte Ahmet'e hediye etmek üzere nar araması, çocukların Kraliçe'ye mektup yazmaları ve Ahmet'in ailesine kavuşması için gösterdikleri yoğun çaba, empati temelli bir toplumsal dayanışmayı yansıtmaktadır. Ayrıca Zorba Brendan'ın Ahmet'e yönelik küçümseyici ve dışlayıcı davranışlarına karşı diğer çocukların hep birlikte tepki göstermeleri, çocuklar arasındaki beraberlik ve dayanışmanın önemli bir göstergesidir. Ahmet'in ailesinin bulunabilmesi için yürütülen çabalar, Aleksa'nın Kraliçe'ye mektubu ulaştırmak adına kendi hayatını tehlikeye atmasıyla somut bir fedakârlık örneğine dönüşmekte; bu fedakârlık, empatik duygularla beslenen güçlü bir dayanışma biçimi olarak öne çıkmaktadır. Tüm bu süreç, göçmen bir çocuğun aidiyet, güven ve destek duygularını pekiştirirken, eserde bireysel empati yoluyla gelişen duyarlılığın toplumsal bir dayanışmaya dönüştüğünü gözler önüne sermektedir.

Kitapta Aleksa'nın Kraliçe'ye yazdığı mektupta kullandığı ifadeler, onun Ahmet'in durumu karşısında geliştirdiği empatiyi açık bir biçimde yansıtmaktadır. Aleksa'nın kullandığı ifadeler şu şekildedir:

"Bayan Majesteleri. Bizim sınıfta Ahmet adında Suriye'den gelen mülteci bir çocuk var. Suriye'de savaş varmış ve zorba insanlar bomba atıp diğer insanlara zarar veriyorlarmış. Ahmet'in bizim okula gelmek için bir bota binmesi ve çok uzun bir yol yürümesi gerekmiş. Annesi ve babası geride kalmışlar. Ahmet'in sınır kapıları kapanmadan annesiyle babasını bulması gerek." (s. 156)

Çocukların Ahmet için yaptığı bu fedakârlık ülke basınına yansımaları dayanışmanın önemini ortaya koymaktadır.

"Bu çocukların eylemi belki dünyadaki siyasi güçlerin sonunda tüm mülteci çocukların acısına kulak vermelerine vesile olur. Gerçek dostluk dürtüsüyle yapılan cüretli bir eylemle günde gelen, hikayesini henüz bilmediğimiz küçük çocuk bundan böyle bu hareketin simgesi olur" (s. 221)



Resim 2. Toplumsal dayanışmanın inşası

3.6. Eserin Toplumsal ve Pedagojik İşlevi

Arka Sıradaki Çocuk kitabında göç, mülteci, çok kültürlülük gibi kavramlar çocuk gerçekliğine ve algı düzeyine uygun bir şekilde açıklanmıştır. Eserde Aleksa'ya annesi tarafından mülteci kavramı şu şekilde açıklanmıştır:

"Mülteci insanlar, geldikleri yer artık yaşamak için yeterince iyi olmadığından yaşayacak yer bulmaya çalışıyorlar." (s.45)

Mültecilerin yaşantılarına ve yaşadıkları aidiyet sorunlarını çocuğa kendi gerçekliğinde aktaran bir diğer ifade ise kitapta şu şekilde aktarılmıştır:

"Bütün dünya evim diyebileceği bir yer arayan kalplerle doludur. Ama mülteciler farklıdır çünkü onların aradığı şey yalnızca ev değil, barıştır." (s.240)

Kitapta, günümüz koşullarında pek çok çocuğun karşılaşabileceği göç, mültecilik ve çok kültürlülük gibi toplumsal konular, çocuğun zihinsel gelişimine ve algı dünyasına uygun bir biçimde ele alınmıştır. Bu yönüyle eser, çocuklara söz konusu kavramları doğru ve anlaşılır bir şekilde aktararak empati ve dayanışma duygularının gelişmesine katkı sağlamaktadır. Ayrıca, kurgu aracılığıyla çok kültürlü bir ortamda uyum sürecine dair farkındalık oluşturmakta ve çocukların kültürel çeşitlilik konusunda bilinçlenmesine yardımcı olmaktadır. Eserdeki her karakterin, bu sürecin somutlaştırılmasına farklı düzeylerde katkı sunduğu görülmektedir. Dolayısıyla kitap, pedagojik açıdan değerler eğitime hizmet ederken, toplumsal açıdan da birlikte yaşama kültürünün çocuklara kazandırılmasına destek olmaktadır.

Alanyazında göç ve mültecilik temasının çocuk edebiyatı eserlerine yansımalarını inceleyen çeşitli çalışmalara rastlanmaktadır. Bulut (2018), çocuk ve gençlik edebiyatı eserlerinde gerçek yaşam durumlarını yansıtan konuların işlenmesinin gerekliliğine değinmiş; göç ve mültecilik kavramlarını çocuklara açıklayan eserlerin empati duygusu ve farkındalık kazandıracak bir kurguda yazılması gerektiğini belirtmiştir. Altunbay ve Çakır (2018), savaş ve göç olgularının çocukların yaşamında derin izler bıraktığını; bu hassasiyetler karşısında edebi eserler aracılığıyla toplumsal ve evrensel duyarlılığın oluşturulmasının önemini vurgulamıştır. Temur ve Ertem (2019) ise çocuk edebiyatı eserlerinde göç ve göçmenlik temasını dil, zaman ve mekân bağlamında incelemiş; çalışma sonucunda incelenen çocuk kitaplarının %48'inde göçmenlere yönelik olumsuz ifadeler ve aşağılayıcı söylemlerin yer aldığını tespit etmiştir. Bu bulgu, göç temasının çocuk edebiyatında doğru biçimlerde ele alınmasının önemine işaret etmektedir. Sönmez ve Yorulmaz (2022), göç temalı resimli çocuk kitaplarını değerler açısından değerlendirmiş; en çok vurgulanan değerlerin dürüstlük, sevgi, dostluk ve estetik olduğunu, bu değerlerin çocuklarda empati ve aidiyet duygusunu geliştirmede olumlu katkılar sağlayacağını ortaya koymuştur. Bununla birlikte, kültürel çeşitliliğe saygı ve hoşgörü gibi değerlerin de daha fazla öne çıkarılması gerektiğini belirtmiştir. Son olarak, Aydın ve Öksüz (2021), çocuk kitaplarının değerler eğitimi açısından önemli bir işlev üstlendiğini; toplumsal değerlerin çocuk edebiyatı ürünleri aracılığıyla çocuklara kazandırılmasının büyük önem taşıdığını vurgulamıştır.



4. Sonuç

Onjali Q. Raúf'un kaleme aldığı *Arka Sıradaki Çocuk* romanı, göç, çok kültürlülük ve mültecilik gibi çağımızda sıkça karşılaşılan toplumsal olguları çocuk gerçekliğine uygun bir biçimde ele alarak çocukların toplumsal farkındalık kazanmasına önemli katkılar sunmaktadır. Romanda kurgunun ilerleyişi üzerinden çok kültürlü ortamda sosyal uyum sürecinin evreleri adım adım işlenmiş; çocukların farklılıklara karşı hoşgörü, empati ve dayanışma duygularını geliştirmeleri amaçlanmıştır. Böylece eser, bireysel duyarlılığın toplumsal farkındalığa dönüşümünü somut örneklerle ortaya koymakta ve çocukların birlikte yaşama kültürünü benimsemelerine katkı sağlamaktadır.

Bulgular, romanın göçün çocuklar üzerindeki olumlu ve olumsuz etkilerini, çok kültürlü ortamda sosyal uyum sürecini, ötekileştirme, kabul ve aidiyet deneyimlerini, kültürlerarası iletişimde yaşanan sorunları, empati ve dayanışmanın inşasını karakterler ve kurgu aracılığıyla çocuk okurlara aktardığını; bu yönüyle toplumsal farkındalık kazandırarak çocukların gelişiminde pedagojik bir işlev üstlendiğini ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak çocuk edebiyatı ürünleri, çocuklara toplumsal ve güncel olguları aktarmada önemli bir işleve sahiptir. *Arka Sıradaki Çocuk* romanı, çocukları göç, mültecilik ve çok kültürlülük kavramlarıyla tanıştırmakta; onların kendi gerçekliklerinden yola çıkarak sosyal uyum sürecini anlamalarına yardımcı olmaktadır. Bu sayede çocuklara, kültürel farklılıkların birer zenginlik olduğunu; empati ve dayanışma yoluyla bu süreçlerden geçen insanlara destek olmanın önemi aşılacaktır. Bu açıdan roman, çocukları söz konusu kavramlar üzerinde bilinçlendiren ve farkındalıklarını artıran eğitici bir eser niteliği taşımaktadır.



KAYNAKÇA

- Adigüzel, Y. (2019). *Göç sosyolojisi*. Nobel Yayınları.
- Altunbay, M., & Çakır, E. (2018). Çocuk edebiyatı ürünlerinde savaş ve göç olgusu ("Uçurtma Avcısı" ve "Kuş Olsam Evime Uçsam" adlı eserler örnekleme). *Sakarya University Journal of Education*, 8(2), 96–110. <https://doi.org/10.19126/suje.434612>
- Aydın, İ., & Öksüz, A. (2021). Çocuk kitaplarının değerler eğitimi açısından incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (25), 579–619. <https://doi.org/10.29000/rumelide.895301>
- Bryson, B. P. (2005). *Making multiculturalism: Boundaries and meaning in US English departments*. Stanford University Press.
- Bulut, S. (2018). Çocuk edebiyatına sığınanlar: Zorunlu göç öyküleri. *OPUS International Journal of Society Researches*, 8(14), 383–410. <https://doi.org/10.26466/opus.414437>
- Rauf, O. Q. (2021). *Arka sıradaki çocuk* (D. Bayrak, Çev.). Timaş Çocuk.
- Özensel, E. (2013). *Doğu toplumlarında ve Türkiye’de birlikte yaşama arayışı: Çokkültürlülük mü? Yoksa yeni bir model mi?* Akademik İncelemeler Dergisi, 8(3), 1-17.
- Sönmez, M., & Yorulmaz, B. (2022). Göç temalı resimli çocuk kitaplarına yönelik bir değer analiz çalışması. *Asya Studies*, 6(22), 13–28. <https://doi.org/10.31455/asya.1182096>
- Temur, M., & Ertem, İ. S. (2019). Çocuk edebiyatında göç ve göçmenlik. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 9(2), 451–466.
- Yakar, Y. M. (2017). Türk çocuk edebiyatında göç olgusu. *Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, (58), 339–353.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yiğitbaşı, K. G. (2018). "Yolculuk" adlı çocuk kitabının Greimas'ın göstergebilimsel çözümlemesi ile incelenmesi. *Middle East Journal of Refugee Studies*, 3(1), 53–79.
- (Bu bildiride yer alan görseller yapay zeka (ChatGPT ve Google Gemini) kullanılarak tasarlanmıştır.)



XVII.ULUSLARARASI
DÜNYA DİLİ
TÜRKÇE
SEMPOZYUMU

İşilay IŞIKTAŞ SAVA*

Başkurt Türkçesinde Eşmerkezli Birleşik Sözcükler:

awız tıl (ауыз тел), kün tün (көн төн), тел теш (tıl tış), yır hıw (ер һыу)

Özet

Türk dilinde yeni sözcük türetme yollarından biri de birleşik sözcükler oluşturmaktır. Eşmerkezli birleşik sözcükler, yapı bakımından ikilemelere benzemekte ve ikilemelerle karıştırılmaktadır. Bu tür yapılarda birleşği oluşturan unsurlar, tek başlarına kullanıldıklarında başka bir anlam taşıırken, iki unsur yan yana geldiğinde yeni ve başka bir anlamı, kavramı karşılamaktadırlar. Unsurlar arasında hiyerarşik bir ilişkinin olmaması her iki unsurun da eşdeğer taşıması ve birlikte yeni bir anlamı, kavramı oluşturmaları temel özellikleridir. Batı literatüründe copulative ya da coordinate compound terimi ile ifade edilen ve Türkçede eşmerkezli terimiyle karşılanan bu birleşik yapıların unsurları aynı statüdedir. Bu unsurlar arasındaki anlam ilişkisi ve sözcük sınıfları yönüyle, bu tür birleşiklerin kuruluşunda rol oynayan unsurların nitelik ve anlama katkıları eşdeğerdir. Unsurlar arasında birbirini tamlama/niteleme/sınırlandırma gibi ilişkiler bulunmamaktadır ve bir öge diğerini bu ilişkiler açısından etkilememektedir. Kuzey Batı Türk lehçelerinden Başkurt Türkçesinde birleşik sözcükler arasında önemli bir grubu eş merkezli birleşik sözcükler oluşturmaktadır. Başkurt Türkçesinin söz varlığında eşmerkezli birleşik sözcükler günlük yaşamda, halk edebiyatında ve edebi dilde sıkça karşımıza çıkmaktadır. Eşmerkezli birleşik sözcükler, Başkurt Türkçesinin anlatım gücünü artıran, dilin ahenk ve ritmine katkıda bulunan yapılardır. Bugüne kadar eşmerkezli birleşik sözcüklerin Eski Türkçe, Türkiye Türkçesi, Kırım Karaycası, Kırım Tatarcada nasıl yer aldığına dair çalışmalar yapılmakla beraber, Başkurt Türkçesindeki şekilleri hakkında bir çalışma bulunmamaktadır. Bu çalışmada Başkurt Türkçesinin en kapsamlı sözlüğü olan Başkurt Tıllının Akademik Hüzlığı I-X (2011-2018) ile *Tatar ve Başkurt Yazı Dillerinde İkilemeler* (2017) esas alınarak Başkurt Türkçesindeki awız tıl (ауыз тел), kün tün (көн төн), тел теш (tıl tış), yır hıw (ер һыу) eşmerkezli birleşik sözcük örnekleri semantik, morfolojik, sosyolengüistik açılarından ele alınıp incelenecektir. Bu örnekler Kazan Tatar, Kırım Tatar Türkçelerindeki şekilleri ile karşılaştırılacaktır.



ANAHTAR
KELİMELE

Birleşik sözcükler, Eşmerkezli birleşik sözcükler,
Başkurt Türkçesi , Söz varlığı.

* Doç. Dr. ; Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları Bölümü işilay.sava@hbv.edu.tr Ankara /Türkiye ORCID: 0000-0001-7504-7960.

Concentric Compound Words in Bashkir Turkic

Abstract

One of the primary mechanisms for deriving new words in Turkic languages is the formation of compound words. Among these, concentric compounds bear structural resemblance to reduplications and are often confused with them. In such constructions, the individual constituents carry distinct meanings when used independently; however, when combined, they form a new lexical unit conveying a different semantic value. The defining features of these compounds include the absence of hierarchical relationships between the constituents, their semantic equivalence, and their joint contribution to the creation of a novel meaning or concept. In Western linguistic literature, these structures are commonly referred to as *copulative* or *coordinate compounds*, corresponding to the term *eşmerkezli* in Turkish. The elements of such compounds hold equal status, and their contributions to meaning and word-class properties are balanced. No relationships of modification, qualification, or restriction exist between the constituents, and no element exerts influence over the other in these respects. Among the Northwestern Turkic dialects, Bashkir Turkic exhibits a prominent subclass of compounds, namely concentric compounds. Within the Bashkir Turkic lexicon, these compounds are commonly attested in everyday communication, folk literature, and the literary language. They serve to enhance the expressive capacity of the language while also contributing to its prosodic rhythm and overall linguistic harmony. Although concentric compounds have been investigated in Old Turkic, Turkey Turkish, Crimean Karaim, and Crimean Tatar, no dedicated research has addressed their forms in Bashkir Turkic. This study therefore examines concentric compounds in Bashkir Turkic based on *Başqurt Tılnın Akademik Hızlıgı I-X* (2011–2018), the most comprehensive dictionary of the language, and *Tatar ve Başkurt Yazı Dillerinde İkilemeler* (2017). Examples such as *awız tıl* (ауыз тел), *kün tün* (көн төн), *tel teş* (тел теş), and *yır hıw* (ер һыу) are analyzed from semantic, morphological, and sociolinguistic perspectives, and are compared with their counterparts in Kazan Tatar and Crimean Tatar.



KEYWORDS

Compound words, Concentric compound words, Bashkir Turkic, Lexicon.



1. Giriş

Başkurt Türkçesinin sözcük yapısı incelenirken yapı bakımından ikileme formunda olup ikilemelerle sık sık karıştırılan birleşik kelimeler göze çarpmaktadır. İsa Sarı “*Türkiye Türkçesindeki Birleşik Sözcüklerin Merkezlilik Odağında Sınıflandırılması*” (2018) adlı makalesinde bu türde ve yapıdaki kelimelerin nasıl sınıflandırılarak incelenmesi gerektiğini ayrıntılı biçimde ele almıştır. Ayrıca bu tür birleşiklerin diğer birleşiklerden farkını dile getirmiştir. (Arcodia ve Sarı 2018, s. 319-349; Sarı 2018, s. 1252-1267)

Türkçede eş merkezli terimiyle karşılanan, Batı literatüründe *copulative* veya *coordinate compound* terimi ile ifade edilen bu birleşik türünde, birleşigi oluşturan öğelerin aynı statüyü paylaşması (Sarı 2016, s. 177) temel prensiptir. Aralarındaki anlam ilişkileri ve sözcük sınıfları yönüyle, bu tür birleşiklerin kuruluşunda rol oynayan öğeler, nitelik ve anlama katkıları yönünden eşdeğerdir. Eş merkezli bir birleşik kuruluşunun toplam anlamı, ayrı ayrı öğelere bölünmesiyle hesaplanabilir. Öğeler arasında tamlama/niteleme/sınırlandırma gibi ilişkiler söz konusu olmadığı için bir öge diğerini bu ilişkiler açısından etkilemez. Eş merkezli birleşikleri oluşturan öğeler, eşit bir anlam değerine sahiptir (Sarı 2016, s. 199-217).

Eş merkezli birleşiklerin özelliklerini Hüseyin Yıldız “*Kırım Karaycasında Eş merkezli Birleşik Kelimeler*” (2023) adlı makalesine “Eşitlik, Anlam içeriği, Baş öge yokluğu, Kavram/Nitelik, Sınırlandırma, Kalıp” başlıklarıyla incelemiştir:

i. Eşitlik: Eş merkezli birleşiklerde birleşigi oluşturan öğelerin aynı statüyü paylaşması esastır.

ii. Anlam içeriği: Eş merkezli birleşiklerde anlamsal içerik, öğelerin sahip olduğu anlam değerlerinin bir arada düşünülmesiyle tahmin edilebilir veya ilgili kavram zihinde canlandırılabilir: *biçerdöver, çekyat, uyurgezer, konargöçer* gibi.

iii. Baş öge yokluğu: Eş merkezli birleşiklerde, birleşigi oluşturan öğelerden hiçbiri diğerinden daha önemli değildir ve anlamsal açıdan bu tür birleşikler baş ögeye sahip olmazlar. Eş merkezli birleşiklerde, niteleyen/nitelenen ilişkisi olmadığı gibi başın durumu da kısmen belirsizdir.

iv. Kavram/Nitelik: Eş merkezli birleşikler her zaman bir kavramı göstermeyebilir, zaman zaman tek başlarına bir nitelik bildirebilirler.

v. Sınıflandırma: Eş merkezli birleşikleri anlamsal birtakım farklılaşmalar dolayısıyla kendi içerisinde sınıflandırmak mümkündür.

vi. Kalıp: Eş merkezli birleşikler şu üç şablondan birine uygundurlar.

- i. Hem A hem B
- ii. A, ama aynı zamanda B
- iii. A ve B

Bu yazıda daha önceki çalışmalarda değinilmemiş olan ve ikilemelerle sıklıkla karıştırılan eşmerkezli birleşik sözcüklerden “*awız tıl* (ауыз тел), *kün tün* (көн төн), *tıl tış* (тел meu), *yır hıw* (ер һыу)” dört örneğin Başkurt Türkçesi sözcük yapısı içindeki yeri tespit edilmeye çalışılmıştır.

1.1. Başkurt Türkçesinde Eşmerkezli Birleşik Sözcükler

Eş merkezli Birleşik yapılarla ilgili Sarı, İ. (2016). "Türkiye Türkçesindeki Birleşik Sözcüklerin Merkezlilik Odağında Sınıflandırılması"; Sarı, İ. (2018) "Eski Türkçede Eşmerkezli Birleşik Sözcük Yapıları"; Yıldız, H. (2023). "Kırım Karaycasında Eşmerkezli Birleşik Kelimeler"; Işıktaş Sava I. (2023) "Kırım Tatarcada Eş Merkezli Birleşik Kelimeler" çalışmaları bulunmaktadır.

Bugüne kadar bu konuyla ilgili Başkurtçayı içeren başlı başına bir çalışma yapılmamıştır. Bu çalışmada Başkurtçanın en geniş kapsamlı sözlüğü Başqurt Tiliñin Akademik Hüzliğı (BTAH) I-X (2011-2018), Murat Özşahin'in Başkurt Türkçesi Sözlüğü BTS (2017), Murat Özşahin'in "Tatar ve Başkurt Yazı Dillerinde İkillemeler" TBYDİ (2017) adlı eseri esas alınmış ve Başkurtçada eşmerkezli sözcüklerden 4 örnek incelenmiştir.

1.1.1. Başkurt Türkçesinde Eşmerkezli Birleşik Sözcüklere örnek: awız tıl (ауыз тел), күн тун (көн төн), тел теш (тил тиш), үйр һыу (ер һыу)

awız tıl : **ауыз-тел ижады:** folklor BTAH (2011-I/382):

(ауыз тел) Halk ozanları tarafından meydana getirilip kuşaktan kuşağa aktarılan kültür mirası, halk edebiyatı. *Ауыз-тел ижадын ұйыуы.*

ağız dil; eser BTS (2017:48)

ağız dil; eser TBYDİ (2017:200)

Awız: 1. Organ adı ağız, 2. Kişi, birisi, 3. Ailedeki, evdeki kişiler. 4. Kap kapağın üstü açık yeri. 5. İçi boşluklu şeylerin açık yeri "Mağara ağız". 6. Çuval, kese gibi şeylerin kapatılabilecek üst kesimi, kesenin ağız". 7. Orman, çalılık gibi yerlerin başladığı ya da bittiği yer. BTAH (2011-I/377)

Til: 1. Vücutta ağzın içinde yer alan uzun bir organı, parçası.

2. Kişinin konuşması için sesleri meydana getirmesi ve fikrini aktarması için oluşturduğu iletişim aracı, dil.

⊙ Телен кыркып, һүзһез итер бар сәсәнде, шул дошманды кырмайынса кайтма, улым. Р. Ниғмәти.

3. Fikir yürüterek kişilerin kendi aralarında anlaşmayı sağlayan sesler ve leksik-gramatik birimler sistemi.

⊙ Әсә теле. Тәрки телдәрзе тикшерәү. Тел өндәрән өйрәнәү. "Anadil. Türk dillerini inceleme-araştırma. Dil seslerini öğrenme."

4. Kendine has belli özellikleri olan konuşma türü:

⊙ Ғилми телдә языу "İlmi dilde yazmak."

⊙ Рәсми тел кулланыу "Resmî dil kullanmak."

⊙ Сәһнә телен өйрәнәү. "Sahne dilini öğrenmek."

⊙ Әзәби телде тикшерәү "Edebî dilde araştırmak."



5. Farklı kişiye has olan söylem usulü, üslubu.

⊙ Миңлеғәле телмәр һөйләне, теле бай түгел ине. Шулай за уны йотлоғоп тыңланылар. Ә. Ихсан “Miñliǵeli demeq verdi, dili zengin deǵildi. Bundan dolayı eksiklikle dinlediler.

6. Düşünce ve duyguyu bildirip, anlaşmaya imkân sağlayan araç. Müzik dili gibi.

7. Gerekli bilgilere sahip savaş esiri. Genellikle “ ” arasında kullanılır.

8. Çeşitli nesnelere ve araçlarda, müzik aletlerinde bir ucu bağlanabilen hareketli plastik parça. BTAH (2016-VIII/232)

kūn tūn : Gece gündüz, hiç durmadan, aralıksız. BTAH (2012-IV/630)

(көн төн)

Gece gündüz, hiç durmadan, aralıksız. BTS (2017, s. 224)

⊙ Yermöhemmet ağay kön-tön uqıy bit ul. “Yermöhmet ağabey gece gündüz okuyor işte.”

Gece gündüz, hiç durmadan, aralıksız. TBYDİ (2017, s. 297)

Kūn: 1. Güneş. 2. Gündüz. 2. Gün. 4. Güneş ışığı, güneş sıcaklığı 5. Hayat, yaşam. 6. Belli bir vakitte hava durumu. BTAH (2012-IV/627)

1. Güneş. 2. Gündüz. 2. Gün. 4. Güneş ışığı, güneş sıcaklığı 5. Hayat, yaşam. 6. Belli bir vakitte hava durumu. BTS (2017, s. 295)

Tūn: 1. Gece.

⊙ Йәйге төн. Озон төн. Төнуртаһы. Кара төндән. Аҡ төндәр ваҡыты. “İlkbahar gecesı. Uzun gece. Gece yarısı. Kara geceden. Beyaz geceler zamanı.”

2. Güneyin karşı tarafı, kuzey. Төн башкорттары. “Kuzey Başkurtları.”

3. Kara güçlerin aktif olduğu korkutucu zaman aralığı, vakti. Төндә һуға барырға ярамай, ауырыйһың. “Gece vakti suya girmek iyi deǵildir, hasta olursun, uğrarsın.” BTAH (2016-VIII/438)

Gece. 2. Kuzey BTS (2017, s. 295)

(tūl tūş): Dedikodu. Тел-теш ишетеләү. Тел-теш сығыу. Тел-теш тынмай. “Dedikodu işitmek. Dedikodu çıkması. Dedikodu dinmiyor, bitmiyor.”

тел меш

тел-меш бақыу: Dedikodulardan hastalanmak. İnanışa göre kişinin sözünün ağır gelmesi.

тел-меш имләү: Bir tür büyü. Kişinin sözüyle kötülüğü dokunması ya da dedikodudan, kötülükten hasta olmasından kurtaran yol, usul, dua.

тел-меш киңеу: Берәүзең малы үлә ине. Тел-теш киңеу үткәргәс, малы уңып китте. «Башкорт мифологияһы»нан. “Bir kişinin hayvanı ölüyordu. Dedikodu yartayı kesince hayvanı iyileşti.”

тел-меш кайтарыу: Dedikoduyu, kötü sözü geri döndürmek için büyü sözler söylemek. BTAH (2016-VIII/252).

mel-mew cipe: Dedikodulardan dolayı oluşan hastalık. Beddua, dedikodudan oluşan hastalık.

Төрлө гәйбәт һөйләһәләр, карғалалар, кеше иһнәп ауырый, шуны тел-теш сире, тизәр. “Башкорт мифологияһы”нан. “*Birisi hakkında türlü dedikodular söylenirse, beddua okunursa, o kişi esneyip hasta olur, bedduaya uğrayıp hasta olur.*”

mel-mew ташлау: Dedikodu, bedduayı kесme kaldırma. Bunun için Başkurt mitolojisi kitabında “Тел-теш башча, ауырыузың үксәһенә тиклем еп үлсәп, шуны башына кырккылап ташлайзар.” Bedduaya uğranırsa, sırtından topuғuna kadar ip ölçәrek onu, başından кесip кесip atarlar” denmektedir.

mel-mew möйөү. Beddua, dedikoduyu ortadan kaldırmak için yapılan bir uygulama. Тел-теш башча, кырк төйөн төйнәп, кайсы менән кырк тапкыр киһкәндәр. Шул имде тел-теш төйөү, тизәр. «Башкорттарзың им-том китабы»нан. “*Beduaya, dedikoduya uğranırsa kırk düğüm düğümленip makas ile кесerler.*” BTAH (2016-VIII/253).

Çeşitli sözler, gıybet, dedikodu. TBYDİ (2017, s. 244)

Çeşitli sözler, gıybet, dedikodu. BTS (2017, s. 597)

Теш: 1. Ağız boşluğundaki yemeği parçalamaya, çığnemeye yarayan kemikten oluşmuş organ. 2. Çeşitli aletlerdeki uzun, sivri parça. BTAH (2016-VIII/288).

1. Diş. 2. Çeşitli aletlerde ya da teknik parçalardaki diş. 3. Meyve çekirdeği. BS (2017:603)

yір һw

(ep һыу):

I. Memleket, vatan, ülke. 1. Ülke, halkın birlikte yaşadığı toprak. 2. Kişilerin kutsal gördüğü, onları koruyup kollayan, yaşamalarına yardım eden, onların doymasını sağlayan tabiatın tamamı. II. sayısız, çok. BTAH (2012 III/557).

Memleket, ülke; sayısız. TBYDİ (2017, s. 254)

Memleket, ülke; sayısız. BTS (2017, s. 719)

Yір: yeryüzü. 1.Güneş sisteminde insanların yaşadığı gezegen. 2. Tabiatın canlılık, hayat verdiği, kişilerin yaşadığı yer, aydınlık dünya. 3. Kuru yer, toprak. 4. Gezegenin katmanları. BTAH (2012 III/545-546).

Yer, toprak, vatan, ülke BTS (2017, s. 718)

Һw: 1.Su. 2.Nehir, göl, deniz. 3.Nem, ıslaklık. BTS (2017, s. 202)

1.Su. 2.Nehir, göl, deniz. 3.Nem, ıslaklık.



2. Sonuç

Görünüşleri itibariyle ikilemeler içerisinde ele alınan ancak anlam ve yapı bakımından ikilemelerden ayrılan eşmerkezli birleşik yapılar dil araştırmalarında dikkat çekmektedir. Bu çalışmada Başkurt Türkçesinde daha önce ele alınmamış olan eşmerkezli sözcükler içinden dördü sözlükler yardımıyla açıklanmaya çalışılmıştır. Elbette bu eşmerkezli sözcük yapıları bu kadar değildir. Yaptığımız taramalarda 70 civarı eşmerkezli sözcük karşımıza çıkmış olup onlar başka bir çalışmada değerlendirilecektir.

Bu çalışmada *awız tıl* (ауыз тел), *kün tün* (көн төн), *tıl tış* (тел теш), *yır hıw* (ер һыу) yapılarında her birinde her sözcüğün başlı başına ayrı anlamlar taşıırken, bir araya geldiklerinde yeni ve bambaşka anlamlar taşıdıkları görülmüştür. Özellikle *tıl tış* (тел теш)'in Kazan Tatarcada da benzer kullanımlarla karşımıza çıkması dikkat çekicidir:

тел- теш / *těl těş* 'Küfür, ağız dalaşı, sataşma, kavga etme, rezalet.' (TTAS-V, s. 526; TBYDİ 2017, s.175). тел- теш тидер-(*těl těş tiydër-*): dedikodu yapmak (KKTS, s. 274), *mel-meu müderü* (*těl těş tiydëriw*): sert sözlerle azarlamak, kötölemek, ayıplamak. (TTAS-V, s. 526). Шушы көнгә кадәр бер генә тел-тешкә килгән дә юк, Аллага шөкер. "İşte bugüne kadar bir kere kavga için gelen yok, Allah'a şükür." (TTAS-V, s. 526). Bu yapının Başkurt halk inanışlarının büyü bozma gibi uygulamalarda yer aldığı da görülmektedir.

yır hıw (ер һыу) yapısının da Eski Türkçede, yazıtlarda *yer/yir sub*: "(Dağları, ovaları, ırmakları, nehirleri vb. içeren) kutsal vatan toprağı" (Şirin 2016, s. 386) şeklinde geçmesi, Başkurtçada bu anlamıyla varlığını koruması, ne kadar eski olduğunu da hatırlatmaktadır. Ayrıca aynı yapının Kazan Tatarcada da var olması bu anlamını İdil Ural bölgesinde çok uzun zamandır sürdürdüğüne işaret etmektedir: *жир-су* / *cir-su*: "1. Yaşamak için kaynak olarak ekilen yerler ve onların yanındaki sulama alanları. 2. Ülke, millet ile yaşayan, toprağı ve suyu olan yer." (TTAS-II, s. 358-359); Orman, dağ, ırmak, göl vb. genel adı (TBYDİ 2017, s. 132).

Bu yapıların birbirlerini nitelemeyen, tamlamayan, biri diğerinden daha az ya da daha çok önemli olduğunu göstermeyen gibi özellikleriyle ikilemelerden farklı yapılar olduğu ortaya çıkmıştır.

Bundan sonra yapılacak başka çalışmalarla çalışmamız daha da önem ve anlam kazancaktır.

KAYNAKÇA

- Arcodia, G. F.; Sarı, İ. (2018). "Towards a typology of coordinating compounds in Turkish". *Folia Linguistica*, 52/2: 319–349.
- (BTAH). (2011). Başqurt Tılnıñ Akademik Hızlıgı (I). Üfü: Başkortistan.
- (BTAH). (2012). Başqurt Tılnıñ Akademik Hızlıgı (III). Üfü: Başkortistan.
- (BTAH). (2012). Başqurt Tılnıñ Akademik Hızlıgı (IV). Üfü: Başkortistan.
- (BTAH). (2015). Başqurt Tılnıñ Akademik Hızlıgı (VIII). Üfü: Başkortistan.
- (BTYDİ). Özşahin, M. (2017). *Tatar ve Başqurt Yazı Dillerinde İkilemeler*. İstanbul: Kesit Yayınları
- (BTS). Özşahin, M. (2017). *Başqurt Türkçesi Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları
- Sarı, İ. (2016). "Türkiye Türkçesindeki Birleşik Sözcüklerin Merkezlilik Odağında Sınıflandırılması". *Dil Araştırmaları*, 18: 199-217.
- Sarı, İ. (2018). "Eski Türkçede Eş merkezli Birleşik Sözcük Yapıları". *Köktürk Yazısının Okunuşunun 125. Yılında Orhun'dan Anadolu'ya Uluslararası Türkoloji Sempozyumu. Bildiriler Kitabı, c. 2* (Edt. Ş. Doğan ve M. S. Güneş). İstanbul: Kesit, 1252-1267.
- Sava, I.I. (2023). Kırım Tatarcada Eş Merkezli Birleşik Fiiller. *Cumhuriyetin Yüzüncü Yılında Süer Eker Türkolojinin İzinde, Şavk*, (Edt. Ü. Çelik; D. Ergöneç.), Grafiker Yayınları, Ankara, ss.655-672.
- Şirin, H. (2016) Eski Türk Yazıtları Söz Varlığı İncelemesi. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- (TTAS) (2016). Tatar Tılnıñ Anlatmalı Hızlıgı II. Tom. Kazan: TEHSİ.
- (TTAS) (2019). Tatar Tılnıñ Anlatmalı Sızlıgı V. Tom. Kazan: TEHSİ.
- Yıldız, H. (2023). "Kırım Karaycasında Eş Merkezli Birleşik Kelimeler". *Kırım'dan Türkolojiye Emel'in Sesi Prof. Dr. Zühâl Yüксеle Armağan* (Edt. Işıl Işıktaş Sava). Ankara: Bengü Yayınları, 320-321.



XVII.ULUSLARARASI
DÜNYA DİLİ
TÜRKÇE
SEMPOZYUMU

Kadir UZUN*

Türk Dil Kurumunun Yabancı Kelimelere Karşılık Bulma Çalışmaları Üzerine Bir Değerlendirme

Özet

Türk Dil Kurumu (TDK), kurulduğu 1932 yılından bu yana “Türk dilinin öz güzelliğini ve zenginliğini meydana çıkarmak onu yeryüzü dilleri arasında değerine yaraşır yüksekliğe erdirmek” amacına yönelik çalışmalar yapmaktadır. Bu çalışmaları içerisinde Türk dilini yabancı etkilerden korumak ve geliştirmek amacına uygun olarak Türk dilene başka dillerden giren kelimeler yerine Türkçe karşılıkların bulunması faaliyetleri de sayılmaktadır. Atatürk; o zamanki adıyla Türk Dili Tetkik Cemiyetinin “Filoloji-Linguistik”, “Gramer-Sentaks”, “Derleme”, “Lügat ve İstilah”, “Etimoloji” ve “Yayın” adlı altı kol hâlinde çalışmalarını sürdürmesini istemiştir. “Lügat ve İstilah” Kolunun Talimatnamesi ve çalışma programında “Yeni Türk Sözlüğü”ne hangi kelimelerin girip girmeyeceği ve dilimizdeki yabancı kelimelerden hangilerine öz Türkçe karşılık aranacağı hususlarıyla istilah mahiyetinde olan mefhumlara karşılık aranırken hangi yollardan gidileceğini gösteren hususlar belirlenmiştir. TDK, kurulduğu tarihten günümüze kadar yabancı kelimelere Türkçe karşılıkların bulunması için pek çok faaliyet yürütmüştür. 1993 yılında TDK’de oluşturulan Yabancı Kelimelere Karşılık Bulma Komisyonu, 1993 yılından 1995 yılı sonuna kadar her ay 15-20 kelimenin karşılığını kamuoyuna duyurmuştur. O tarihlerde, yabancı kelimelerin anlamları, karşılıkları ve örnek cümleler içerisinde kullanılışları, her ay Kurumun süreli yayını *Türk Dil’*nde yayımlanmıştır. Komisyonun karşılık teklif ettiği 990 yabancı kelimenin Türkçe karşılıklarını açıklamalarıyla iki cilt hâlinde yayımlamıştır. Daha sonra bu iki eser tek cilt hâlinde genişletilmiş 2. baskı olarak 2002 yılında birleştirilmiştir. Kurum bünyesinde 2008 yılında oluşturulan komisyon tarafından *Yabancı Sözlere Karşılıklar Kılavuzu* hazırlanmıştır. Bu kılavuz, genel ağ ortamında vatandaşların kullanımına sunulduğu gibi, basın ve yayın kuruluşlarına da dağıtılmıştır. Yine Kurum tarafından “Yabancı Kelimelere Karşılıklar Çalışma Grubu” 2017 yılında oluşturulmuştur. Çalışma Grubunda vatandaşlardan yabancı kelimeler için teklif edilen karşılıklar değerlendirilmiştir. Ayrıca vatandaşların doğrudan karşılık gönderebileceği bir bağlantı adresi oluşturularak yabancı kelimelere Türkçe karşılıkların bulunması faaliyetinin sürekliliği sağlanmaya çalışılmıştır.



**ANAHTAR
KELİMELER**

Türk Dil Kurumu, Yabancı kelime, Sözlük, Terim,
Kılavuz.

* AYK Uzmani, Türk Dil Kurumu, kadiruzun53@hotmail.com, ORCID: 0009-0006-6105-4792



An Evaluation of the Turkish Language Association's Efforts to Find Equivalents for Foreign Words

Abstract

Since its establishment in 1932, the Turkish Language Association (TDK) has been working towards the aim of "revealing the intrinsic beauty and richness of the Turkish language and bringing it to a height worthy of its value among the languages of the world". In accordance with the aim of protecting and developing the Turkish language from foreign influences, these activities include finding Turkish equivalents instead of words entering the Turkish language from other languages. Atatürk; He wanted the Turkish Language Research Society, as it was known at that time, to continue its studies in six branches named "Philology-Linguistic", "Grammar-Syntax", "Compilation", "Lexicon and Term", "Etymology" and "Publication". The instructions and work program of the "Lexicon and Term", committee have determined which words will be included in the "New Turkish Dictionary," which foreign words in our language will be sought to be replaced with pure Turkish equivalents, and the methods to be followed when seeking equivalents for concepts with terminological significance. Since its establishment, the TDK has carried out numerous activities to find Turkish equivalents for foreign words. In 1993, the Commission for Finding Equivalents for Foreign Words, established within the TDK, announced the equivalents for 15-20 words each month to the public from 1993 until the end of 1995. At the time, the meanings, equivalents, and usage of foreign words in example sentences were published monthly in the TDK's periodical, Türk Dili. The commission published the Turkish equivalents for 990 foreign words, along with their explanations, in two volumes. Later, these two works were combined into a single, expanded second edition published in 2002. In 2008, a commission formed within the TDK prepared the Guide to Equivalents for Foreign Words. This guide was made available to the public online and distributed to press and media organizations. Additionally, in 2017, the TDK established the "Working Group on Equivalents for Foreign Words." This group evaluated proposals for Turkish equivalents of foreign words submitted by citizens. Furthermore, a dedicated link was created for citizens to directly submit equivalent proposals, ensuring the continuity of efforts to find Turkish equivalents for foreign words.



KEYWORDS

Turkish Language Association, Foreign word, Dictionary, Term, Guide.

1. Giriş

Yabancı Kelime / Alıntı Söz

Her dilin söz varlığı *iç ögeler* ve *dış ögeler* olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Bir başka dilden alınmış söz, ulusal olmayan, alıntı söz olarak da tanımlanan “yabancı söz”¹; dilin söz varlığı içerisinde *dış ögelerden* sayılmıştır. Yabancı sözler, alıntılı olduğu dilden *ödüncleme*, *melezleme* ve *anlam aktarması* şeklinde mevcut dile mal edilmiştir. Bu kavramlar kısaca şu şekildedir:

1. Ödünc söz (loan word): Kişi sosyal grup ve meslek dilleri arasında ve aynı dil ailesi içinde görülen alıntı türüdür. Akraba diller arasındaki alıntılar, genellikle bu yapıdadır. Moğ. *seregün/serigün*, ‘serin; taze’ > TT *serin*; Moğ. *serike* ‘sirke’ > TT *sirke*.

2. Melez söz (hibrid word, loanblend): En yaygın alıntı biçimidir. Ses yapısı ve anlam örgüsü farklı olan diller arasında görülmektedir. Alınan söz, alındığı dilin ses yapısına ve anlam örgüsüne uydurulur: Far. *nerdubân*, TT *merdiven*, İng. *direct*, TT *direkt*, *aracısız*. Bazen de halk etimolojisi yoluyla alıcı dilde kaynak dilden farklı yeni bir kelime ortaya çıkmaktadır. Rus. *grablye/ gereblye* > TT *gelberi*.

Diller arası alıntılar; alınan unsurların ses ve anlamca değiştirildiği, alındıkları yeni ortama uydurulduğu melez sözlerdir. Ses ve anlamca yeni ortamlara uygun hâle getirilmeden, olduğu gibi alınan alıntı sözlerin fazlalaştığı durumlarda, alıntılanan dilin ses sistemine yeni sesler, hatta yeni biçim birimleri kattıkları da görülmektedir.

3. Anlam aktarması (loan translation, semantic loan, calque, loanshift): Bir sözün anlamının morfem morfem alıcı dile aktararak verici dilin anlam örgüsünün anlam özelliğini taşıyan fakat alıcı dilin ses ve yapılarıyla karşılanan alıntılardır: İng. *snowman* ‘buzadam’ > TT *kar adamı*, Alm. *Eisberg* ‘buz dağ’, TT *buz dağı*, İng. *cold war* ‘soğuk savaş’; TT *soğuk savaş*.

Bunların dışında bazen kaynak dilin aynı sözü alıcı dilin değişik yer ve zamanlarında değişik kişi veya gruplarca birkaç defa alıntılanabildiği görülmektedir: ET *kölige* ~ *köşik*, *köşige* ‘ET hafif gölgeli, loş’, ET *köşk* ‘köşk’, Fars. *küşk* ‘köşk’, Ar. *keşk/kuşk* ‘köşk’, İng. *kiosk*, Alm. *Kiosk*, İt. *Chiosco*, Fr. *Kiosque*, Rus. *kiosk* 1. Bahçeli yazlık küçük ev, 2. Büfe, gazete ve dergilerin satış yeri’ (Karaağaç, 2018, s. 99-105).

2. Materyal ve Yöntem

Çalışmada doküman incelemesi ve kaynak taraması yöntemi kullanılarak Türk Dil Kurumunun kurulduğu tarihten bugüne yabancı kelimelere, sözlere Türkçe karşılıkların bulunduğu çalışmalar, bu çalışmaları değerlendiren ve eleştiren yayınlar incelemeye tabi tutulmuştur.

¹ Bu söz dil bilimi/dil bilgisi ile ilgili kaynaklarda şu şekildedir: *yabancı sözcük/alınma sözcük* Aksan, 2015, s. 17. *yabancı sözcük* Hatiboğlu, 1978, s. 131. *ödüncleme* İmer vd., 2011, s. 199. alıntı kelime Korkmaz, 1992, s. 7. *alıntı kelime*: TDK, 1949, s. 11. *alıntı kelime* Topaloğlu, 2019, s. 19. *aktarma* Vardar, 2002, s. 15-16.

3. Bulgular ve Tartışma

Yabancı dillerden alınan sözcüklerin dilin gelişimini etkilediği bir vakıadır. Toplumda meydana gelen sosyal, siyasi, teknolojik gelişme ve değişmelerin dilde etkileri görülmektedir. Bir dilin söz varlığı, o toplumdaki gelişme ve değişmelerin aynası görünümündedir. Çünkü tarihsel alanda yaşanan değişme ve gelişmeler sonucunda kimi kavramlar yok olurken kimi kavramlar da dile dâhil olmaktadır. Söz gelimi, Osmanlı İmparatorluğunda idari, askerî, giyim kuşam vb. alanlara ait kelimelerden pek çoğu Cumhuriyet Döneminde kullanılmamış, bu kavramlar yerine bazen Türkçeleri türetilmiş bazen de Batı dillerinden alınan kelime ve terimler kullanılmıştır. Örneğin Osmanlı Döneminde *vezir*, *eyalet*, *sancak*, *yeniçeri*, *cebeci*, *fes*, *kaftan*, *kavuk*, *kulah* gibi kavramlar Cumhuriyet Döneminde kullanımdan düşmüş, *başbakan*, *ilbay*, *emekli*, *saylav*, *Yargıtay*, *Danıştay*, *Kamutay*, *tüzük*, *smokin* gibi kelimeler, Cumhuriyet dönemi ve sonrasında Türkçeye girmiştir.

Türk Dil Kurumunun yabancı kelimelere Türkçe karşılık bulma çalışmalarını 1932-1983 ve 1983'ten günümüze kadar olmak üzere iki kısımda incelemek gerekmektedir. Zira 1982'de kabul edilen ve şu anda da yürürlükte olan Anayasanın 134. maddesiyle *Atatürk'ün manevi himayelerinde Cumhurbaşkanlarının gözetim ve desteğiyle* başbakanlığa bağlı Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu kurulmuştur. Anayasanın bu maddesine bağlı olarak kabul edilen 2876 Sayılı Kanun ile Türk Dil Kurumu; Atatürk Araştırma Merkezi, Türk Tarih Kurumu ve Atatürk Kültür Merkezi ile birlikte kamu tüzel kişiliğine sahip dört kurumdan biri olarak tanımlanmıştır.² Türk dili, tarihi, kültürü ve bütün yönleriyle Atatürk ve eseri hakkında bilimsel çalışmalar yürüten Türkiye'nin bu dört özel Kurumu, 1983'ten bu yana Yüksek Kurum çatısı altında alanlarında faaliyetlerini yürütmektedir.³ 1983'ten sonra Batı kökenli kelimelere karşılık bulma çalışmaları Kurum bünyesinde yeniden canlandırılmıştır. Öğretim üyelerinden, uzmanlardan oluşturulan kurul, basılı eserlerden, gazetelerden taramalara başlamıştır. Bu taramalarda Batı kökenli kelimeler tespit edilmeye çalışılmıştır (Zülfikar, 2024, s. 291).

3.1. Kuruluşundan 1983 Yılına Kadar Yapılan Çalışmalar

Türk Dil Kurumu, kurulduğu 1932 yılından bugüne "Türk dilinin öz güzelliğini ve zenginliğini meydana çıkarmak onu yeryüzü dilleri arasında değerine yaraşır yüksekliğe erdirmek." amacına yönelik çalışmalar yapmaktadır. Bu çalışmaları içerisinde Türk dilini yabancı etkilerden korumak ve geliştirmek amacına uygun olarak dilimize başka dillerden giren kelimeler yerine Türkçe karşılıkların bulunması faaliyetleri de sayılmalıdır.

Atatürk; Türk Dili Tetkik Cemiyetinin "Filoloji-Linguistik", "Gramer-Sentaks", "Derleme", "Lügat ve İstilah", "Etimoloji" ve "Yayın" adlı altı kol hâlinde çalışmalarını sürdürmesini istemiştir. Lügat ve İstilah Kolunun Talimatnamesi ve çalışma programında "Yeni Türk Sözlüğü"ne hangi kelimelerin girip girmeyeceği ve dilimizdeki yabancı kelimelerden ne gibilerine öz Türkçe karşılık aranacağı hususlarıyla istilah mahiyetinde olan mefhumlara karşılık aranırken ne yollardan gidileceğini gösteren hususlar belirlenmiştir.

² <https://tdk.gov.tr/tdk/kurumsal/tarihce-2/> (Erişim tarihi: 10.10.2025)

³ <https://ayk.gov.tr/s9-hakkmda/tarihce/> (Erişim tarihi: 10.10.2025)



Türk Dili Tetkik Cemiyeti tarafından Türkçedeki bazı Arapça ve Farsça kelimelere Türkçe karşılıklar bulmak amacıyla bir dil anketi düzenlenmiştir. 12 Mart-2 Temmuz 1933 tarihlerinde her gün 10-15 kelimededen oluşan listeler, radyo ve gazeteler aracılığıyla halka duyurulmuş ve halkın bu kelimelere karşılıklar bulması istenmiştir. Bu derleme çalışmaları için illerde vali, ilçelerde kaymakam başkanlığında derleme heyetleri kurulmuş, bu heyetlerde belediye başkanları, komutanlar, öğretmenler, okul müdürleri, memurlar görev yapmıştır. İki kısımda olan anketin ilk kısmında 92 listede 1190 kelime, ikinci kısımda 13 listede 192 kelime yer almıştır. Ankete katılacak kişilerden birden fazla anlamı olan Arapça ve Farsça kelimelerin her anlamı için tek bir karşılığın teklif edilmesi, daha önce duyulmamış karşılıklar varsa o karşılıkların hangi kaynaklardan alındığının belirtilerek bir suretinin Türk Dili Tetkik Cemiyetine gönderilmesi ve bunların -mümkünse- cümle içerisinde kullanılması istenmiştir. Böylece Temmuz 1934 itibarıyla Cemiyete 129.792 karşılık kelime ulaştırılmıştır. (Balyemez, 2019, s. 1-14).

Teklif edilen karşılıkların dile yerleşmesini sağlamak amacıyla köşe yazarlarından yeni kelimeleri kullanmalarını istenmiştir. Bu anketin nihai hedeflerinden birisi de teklif edilen karşılıklardan seçilmiş bir "kılavuz" hazırlamak olmuştur. Nitekim 1934'te Kurum tarafından yayımlanan *Osmanlıcadan Türkçeye Söz Karşılıkları Tarama Dergisi I-II* (1934), *Osmanlıcadan Türkçeye Cep Kılavuzu* (1935), *Türkçeden Osmanlıcaya Cep Kılavuzu* (1935) hazırlanırken dil anketine gönderilen karşılıklardan yararlanıldığı görülmektedir. Bu iki kılavuzda yer alan 8.753 madde başının *Türkçe Sözlük*'ün 10. baskısındaki durumları ile karşılaştırmalı olarak incelendiği *Dil İnkılabının Türkçenin Söz Varlığına Etkileri* adlı eser, Türk Dil Kurumu tarafından 2019 yılında yayımlanmıştır (Uzun, 2019, s. 101). Bu karşılaştırma neticesinde 1.710 eski kelimeye karşılık olarak teklif edilen 1.180 yeni kelime; kelimenin türü, *Türkçe Sözlük*'te kaç madde başı olarak yer aldığı; kalıp söz, birleşik fiil, atasözleri ve deyimlerde yer alıp almadığı, yazılı Türkçedeki sıklığı gibi hususlara göre incelenmiştir (Öztürk, 2019, s. 45).

1945 yılında *Türkçe Sözlük* yayımlanmıştır. *Türkçe Sözlük*'ün "ön söz"ünde sözlüğün ileriki basılışlarında yabancı sözlerden daha pek çoğunun karşısına öz Türkçelerini koymanın hedeflendiği belirtilmektedir. Sözlükte, yabancı dilden geldiği hâlde dilimizde kullanılan kelime ve terimlerden Türkçe karşılıkları bulunulanlar tanımlanmamış, sadece açıklama kısmına karşılıkları yazılmış, bu yabancı sözlerden yarın için yaşama beklenilmediği belirtilmiştir (TDK, 1945, s. V).

1945-1960'lı yıllarda *Türk Dili* dergisinin yazı kurulu üyesi Nurullah Ataç, öz Türkçecilik konularında bizi Batı uygarlığına götürecek yolun da bir bakıma dilimizin öz köklerine inmekten geçtiğini savunuyordu. Ataç, yazılarında sadece Arapça ve Farsça kökenli kelimeler için karşılıklar kullanmamıştır. O, aynı zamanda Batı kökenli kelimeler yerine Türkçe karşılıkları da yazılarında tercih etmiştir. Batı kökenli kelimelerden *anarşi* için *kargaşa*, *aristokrat* için *seçkin*, *melodi* için *ezgi*, *uyum*, *realizm* için *gerçekçilik* Ataç'ın kullandığı kelimelerdendir. Ataç, Türk Dil Kurumunun bulup önerdiği yeni sözcüklerin yalnızca sözlüklerde toplanmasını dil davamız açısından yeterli bulmamış, bunların ancak yazı dilinde kullanılmasıyla asıl değerlerini kazanabileceklerine inanıyordu. Bunun için de böyle bir amaçla *Türk Dili* dergisinin yayımlanmasını desteklemiş ve yazı kurulunda görev almıştır. Ataç, *kelime* karşılığında önceleri *kelec* sözünü kullanmış, daha sonra bu sözü bırakarak *tilcik* demeye başlamıştır. Ataç'ın kullandığı sözcükler ve bunların açıklamaları 1963 yılında Yılmaz Çolpan tarafından *Ataç'ın Sözcükleri* adıyla yayımlanmıştır.

Ataç'ı, bir dil uzmanı değil de "kelime mucidi" olarak gören Geoffrey Lewis, onun dile karşı tutkulu bir sevgisinin olduğunu dile getirmiştir. Ataç'a muhalif olan birçok kişinin onu aşırıya kaçan biri olarak gördüğünü belirtmiştir (Lewis, 2007, s. 107-108). Nurullah Ataç'ın çeşitli yazılarında kullandığı 873 kelimenin kaynağını araştıran Sedat Balyemez, bu sözcüklerden 552'sinin Ataç'tan önceki dönemlerde yayımlanan çeşitli sözlüklerde bulunduğunu tespit etmiştir. Ayrıca, kelimelerin ilk kaynaklarından bağımsız olarak Ataç tarafından türetildiği kabul edilirse Ataç'ın günümüz Türkçesine katkısının 48 kelime olduğunu tespit etmiştir. Bu sözcükler arasında *anlatı, eleştiri, güldürü, tümce, yapıt* gibi bugün de çokça kullanılan kelimeler bulunmaktadır (Balyemez, 2021, s. 248-249).

1953 yılında *Sade Türkçe Kılavuzu* adıyla Türk Dil Kurumunca bir eser yayımlanmıştır. Bu eserde, *Osmanlıcadan Türkçeye Cep Kılavuzu* adlı eserin yayımlanmasından 1953 yılına kadar dilimize yüzlerce kelimenin eklendiği belirtilmiş, eserin Türkçe kullanmak istedikleri hâlde yabancı kelimelerin Türkçelerini bulmakta zorluk çekenlere yardımcı olmak amacıyla yazıldığı ifade edilmiştir. Ayrıca eserde 5.000'e yakın yabancı kelimenin çoğunun Türkçe karşılıkları, pek azının da anlamdaşlarını bulabilmenin mümkün olduğu ifade edilmiştir. (TDK, 1953, s. 1) *Sade Türkçe Kılavuzu*'nun 1960 yılında ikinci baskısı, 1971 yılında ise genişletilmiş 3. baskısı Kurum tarafından yayımlanmıştır. Eserin en son baskısında dilimize Arapça, Farsça ve Avrupa dillerinden giren pek çok kelimeye Türkçe karşılık gösterilmiş, bazı karşılıklar için örnek cümleler dahi yazılmıştır. Eserin "Ön söz"ünde dördüncü baskının daha olgun ve dolgun çıkabilmesi için dilseverlerimizin gördükleri eksiklikleri, bulacakları uygun karşılıkları yazı ile bildirmeleri istenmiştir ancak bu eserin 4. baskısı yapılamamıştır.

1969 yılında Ömer Asım Aksoy tarafından hazırlanan *Özleştirme Durdurulamaz* adlı eser, onun 1965-1969 yılları arasında *Türk Dili* dergisinde çıkmış yazılarından oluşmaktadır. Eser; "Dilde Atatürkçülük", "Devrim Anlayışında Ölçüler", "Türk Dilini Koruma ve Geliştirme Cemiyeti", "Osmanlıcacılar ve Biz", "Güneş Dil Teorisini Yanlış Yorumlayanlar", "Özleştirme Akımı", "Dil Akademisi ve Türk Dil Kurumu" konularında yazılardan oluşmaktadır (Aksoy, 1969, s. 5-6). Bu eserin son bölümünde, Faruk Kadri Timurtaş'ın *Bilgi* dergisinin Mayıs-Haziran 1968 yılında çıkan "Dil Kongresi ve Sonrası" yazısında dile getirdikleri eleştirilmiştir. O, Timurtaş'ın Özleştirme için söylediği "Yabancı asıllı bütün kelimeleri dilden atmak istiyorlar.", "İşlek olmayan ekler ile kelime türetiyorlar." savlarının yanlış olduğunu "Timurtaş'ın Cevabı Üzerine" başlıklı bölümde dile getirmiştir (a.g.e., s. 97-102).

Batı kaynaklı sözlere karşılık bulma çalışması, 1970 yılında Türk Dil Kurumunda oluşturulan yarkurul ile başlamıştır. Bu kurulun çalışmaları neticesinde 1972 yılında *Batı Kaynaklı Sözcüklere Karşılık Bulma Denemesi I*, 1978 yılında ise *Batı Kaynaklı Sözcüklere Karşılık Bulma Denemesi II* yayımlanmıştır. Eserin birinci cildinin "ön söz"ünde dilimize Arapça ve Farsça üzerinden girmiş sözcüklerin çoğuna Türkçe karşılıkların bulunduğu belirtilerek şimdi asıl sorunun Batı dillerinden dilimize giren kelimeler olduğu ifade edilmiştir. Söz dağarcığımızın kapısının artık Arapça ve Farsça kelimelere kapandığı ifade edilmiş, Batı uygarlığına yönelmiş olduğumuzdan dolayı Batı'dan gelen sözcüklere kapımızın açık olduğu belirtilmiştir (Sinanoğlu vd., 1972, s. 5-7). I. ciltte Batı kökenli 240'a yakın kelimeye Türkçe karşılık teklif edilmiştir. *Batı Kaynaklı Sözcüklere Karşılık Bulma Denemesi II*'de ise, Batı Kaynaklı Sözcüklere Karşılık Bulma Yarkurulumun *Türk Dili* dergisinin Nisan-Eylül 1972'de yayımlanan altı sayısı, Mart-Ekim 1973'te yayımlanan üç sayısı ile Haziran 1975-Temmuz 1978'de yayımlanmış yirmi beş ayrı sayısında çıkan çalışmalar bir araya getirilmiştir. Bu çalışmada 270'e yakın yabancı kelimenin Türkçe karşılığı açıklanmıştır (Sinanoğlu vd., 1972, s. 5).

şmalarda, gazetelerde, çeşitli kitaplarda sık sık rastlanan, dilimize Batı dillerinden girmiş sözcüklerin Türkçede karşılıkları bulunduğunu göstermek amacıyla Türk Dil Kurumu Yayınlarından *Batı Dilleri Sözcüklerine Karşılıklar Kılavuzu* adıyla 1972 yılında bir eser yayımlanmıştır. Batı uygarlığının günden güne gelişmesi sonucunda yeni ortaya çıkan kavramları karşılamak için yeni sözcüklere ihtiyaç olduğu bu eserde belirtilmiştir. Bu ihtiyacı karşılamak için yeni sözcükler türetmenin hemen yapılması gerektiği ifade edilmiştir. (Demiray, 1972, s. 7) Eserde “biyoloji”, “coğrafya”, “dil bilgisi”, “felsefe”, “fizik”, “geometri”, “hekimlik”, “moda”, “müzik”, “sinema”, “spor”, “tiyatro” gibi farklı sahalara ait terimlerin Türkçe karşılıkları da gösterilmiştir.

Türk Dil Kurumunun yabancı dillerden alınan kelime ve terimlere karşılık bulma çalışmaları, kimi çevrelerce “dilde tasfiyecilik”, “uydurmacılık” olarak nitelendirilmiştir. Faruk Kadri Timurtaş, “dil devrimi” adı altında türetilen kelimeler ile ilgili geniş çaplı bir araştırma yapmıştır. O, *Uydurma Olan ve Olmayan Yeni Kelimeler Sözlüğü*’nde Atatürk’ün başlattığı “dil devrimi”nin Türk dilinin eskiliğini, zenginliğini ve büyüklüğünü ortaya koymak, dilde sadeleştirme hareketini tam hedefine vardırarak, eski terimleri Türkçeleştirmek ve yenilerini Türkçeden meydana getirmek maksadı taşıdığını, ancak sonrasında bu çalışmaların esas gayesinden saparak aşırı özleştirmeciliğe hatta tasfiyeciliğe kadar gittiğini dile getirmiştir. Yabancı kelimelere karşı bulunan kelimelerin daha çok yeni kelime türetme yoluyla yapıldığını, kelime sonlarına uygun ekler getirilmediği takdirde yanlış ve uydurma kelimelerin ortaya çıktığını ifade etmiştir. Ayrıca kelime türetmedeki eklerin “işlek”, “az işlek” ve “işlek olmayan” (ölü) olmak üzere üçe ayrıldığını dile getirerek Öztürkçe, Arı Türkçe adlarıyla ortaya konan kelimelerin çoğunun gramer şekli veya mana bakımından yanlış, uydurma olduğunu da ifade etmiştir (Timurtaş, 1979, s. 5-12).

Dil devriminin başlangıcından sonra türetilen kelimelerden dolayı Kurum pek çok eleştiriye maruz kalmıştır. “Yalnızca birkaç sözcük üzerinden hareketle, Kurumun türettiği ve tutunan binlerce sözcüğü ile dil devriminin durmaksızın kötülemek ve arı Türkçeden yana olanları şu ya da bu siyasi görüşün etkisinde yabancı akımlara yönelmiş gösterenlere cevap” amacıyla Doğan Aksan tarafından 1976 yılında *Tartışılan Sözcükler* adlı eser kaleme alınmıştır. Bu eserde Türkçenin dil devrimi ile özüne döndüğü, pek çok yeni öğelerle tazelenip zenginleşerek bir bilim ve kültür diline dönüşme yolunu tuttuğu ifade edilmiştir. Ayrıca Kâmile İmer’in yaptığı ayrıntılı sayımların sonucuna değinilerek Türkiye’de yayımlanan beş büyük gazetenin dilindeki Türkçe sözcük oranlarının 1931’de %35 olduğu; bu oranın 1941’de %48’e, 1951’de %51’e, 1961’de %56’ya, 1965’te ise %60,5’e çıktığı ifade edilmiştir. Yine aynı sayımda, yabancı sözcük oranının 1931’de %53 iken 1965 yılında %26’ya düştüğü açıklanmıştır. Bu çalışmada; Falih Rıfkı, Sait Faik, Peyami Safa, Reşat Nuri gibi yazarların eserlerinde Türkçe sözcük oranının %70’lerin üzerinde olduğu dile getirilmiştir (Aksan, 1976, s. 7-14).

Tartışılan Sözcükler adlı eserde inceleme başlığında şu kelimeler ele alınmıştır: *amaç, bağımsızlık, bellekten, boyut, doğa, doğal, düşün, egemen, egemenlik, eleştiri, eleştirmek, eşit, evren, ezgi, genel, gereksinme, içerik, ilginç, imge, kapsamak, karşıt, koşul, neden, nesnel, okul, olanak, olasılık, onur, ortam, önerge, örneğin, örnek, özel, özgür, özgürlük, saptamak, simge, somut, sorun, soyut, sözcük, toplum, umut, uzman, yanıt, yapıt, yeğlemek, yinelemek, yönerge*. İncelemeye alınan bu kelimelere yönetilen eleştiriler; “yanlış türetilmiş oldukları”, “işlek olmayan eklerle türetildikleri”, “Türkçe olmadığı”, “kavramı karşılamadığı”, “anlam açısından yetersiz olduğu” şeklinde gerekçelendirilmiştir (a.g.e., s. 57).

1980 yılında Kurum tarafından Emin Özdemir tarafından hazırlanan *Dil Devrimimiz* adlı eserde, eserin yazılma amacının dil devriminin ayrıntılı bir tarihçesinin yazmak olmadığı, onu herkesin anlayabileceği bir yöntemle topluca tanıtmak olduğu ifade edilmiştir. Yine bu eserde, dil devrimine hangi gerekçelerle karşı durulduğu ele alınmış, bu gerekçelere karşı cevaplar verilmiştir.

3.2. 1983 Yılından Günümüze Kadar Yapılan Çalışmalar

11.8.1983 tarihli ve 2876 sayılı Kanun ile Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu çatısı altında Türk Dil Kurumunun yapısı yeniden düzenlenmiştir. Türk Dil Kurumunun görevleri arasına “Türk dilinin özleşmesine, zenginleşmesine ve etimolojisine yarayacak inceleme ve araştırmalar yaparak, yazım ve imla kılavuzları hazırlamak, bunları yazmak ve yayımlamak.” eklenmiştir (TDK, 2007, s. 331).

Türk Dil Kurumunda 1993 yılında “Yabancı Kelimelere Karşılık Bulma Komisyonu” oluşturulmuştur. 18 Kasım 1993 tarihinde ilk toplantısını yaparak çalışmalarına başlayan Komisyon, 1994 Şubatından 1995 yılı sonuna kadar her ay 15-20 kelimenin karşılığını kamuoyuna duyurmuştur. Yabancı kelimelerin, anlamları, karşılıkları ve örnek cümleler içerisinde kullanılışları, her ay Kurumun süreli yayını *Türk Dil’inde* yayımlanmıştır. 2 yıllık zaman dilimi içerisinde 568 yabancı kelimeye karşılıklar teklif edilmiştir. (Ercilasun, vd., 1995, s. 4) Teklif edilen karşılıklar ve açıklamaları *Yabancı Kelimelere Karşılıklar* adıyla 1995 yılında yayımlanmıştır.

Komisyon, bu tarihten sonra da çalışmalarına devam etmiş ve 1998 yılında *Yabancı Kelimelere Karşılıklar İkinci Kitap* yayımlanmıştır. 1995 yılından ikinci eser hazırlanana kadar 422 kelimeye daha karşılık teklif ederek Komisyonun karşılık teklif ettiği yabancı kelime sayısı 990’a ulaşmıştır (Ercilasun, vd., 1998, s. XVII). Komisyon bu çalışmalarına devam etmiş ve daha önce iki cilt hâlinde basılan *Yabancı Kelimelere Karşılıklar* adlı iki yayını, tek cilt hâlinde, genişletilmiş 2. baskı olarak 2002 yılında yayımlanmıştır. Mevcudu tükenen *Yabancı Kelimelere Karşılıklar* adlı çalışmanın yeniden basıldığı ve eserde 1121 Batı kökenli yabancı kelimeye karşılık teklif edildiği açıklanmıştır. (Ercilasun, vd., 2002, s. 1) Hazırlanan bu çalışmada karşılık aranan kelimelerin özellikleri ve karşılık bulma şekilleri için şu husus ifade edilmiştir: “...dilimize yeni girmiş veya girmekte olan kelimelere karşı bazen yeni bir kelime bulunmakta bazen de sözlüğümüzde var olan karşılıklar belirlenmektedir.” (a.g.e., s. IX). Bu çalışmanın son kısmına “Türkçe Karşılıklar Dizini” de eklenmiştir. Bu çalışmada “demagoji” kelimesi şu şekilde açıklanmıştır:

demagoji: Fransızca démagogie (halk avcılığı, lâf ebeliği) “Mugalâta” kelimesiyle de karşılığımız demagoji için teklif ettiğimiz karşılıklar: lâf ebeliği, lâfazanlık. Örnek: Konuyu ciddi olarak tartışmak yerine lâf ebeliğini (lâfazanlığı) tercih ediyorlar (a.g.e., s. 23).

2008 yılında Prof. Dr. Şükrü Halûk Akalın, Prof. Dr. Recep Toparlı, Uzm. Belgin Tezcan Aksu, Uzm. Beyza Gültekin ve Uzm. Âdem Terzi tarafından hazırlanan *Yabancı Sözlere Karşılıklar Kılavuzu* adlı kitapçık, Türk Dil Kurumu tarafından yayımlanmıştır. Bu kılavuz 2010 yılında genel ağ ortamında vatandaşların kullanımına açılmıştır. Yabancı kökenli sözler yerine Türkçe karşılıkların kullanılmasını yaygınlaştırmak amacıyla hazırlanan bu kitapçıkta günlük hayatta kullanılan yabancı sözlerin yanında; “askerlik”, “dil bilgisi”, “ekonomi”, “felsefe”, “fizik”, “gök bilimi”, “mantık”, “ruh bilimi”, “spor”, “tıp” gibi pek çok farklı alana ait terimlere de Türkçe karşılık/karşılıklar teklif edilmiştir. Çalışmada *ambulans* kelimesinin şu şekildedir:

ambulans Fr. ambulance **cankurtaran** (a.g.e., s. 21)

Türk Dil Kurumunun aylık dergisi *Türk Dil’inde* 1970 Haziran’ından 1979 Eylül’üne kadar 66 sayıda yayımlanan 773 yabancı kelimenin açıklandığı yazılar, 2018 yılında Prof. Dr. Mustafa S. Kaçalın tarafından derlenerek ve alfabetik sıraya tabi tutularak *Batı Kaynaklı Sözcüklere Karşılık Bulma Denemesi* adıyla yayıma hazırlanmıştır. Bu çalışmada Tahsin Saraç, Cemal Mihçioğlu, A. Dilâçar, Semih Tezcan, Emin Özdemir, Samim Sinanoğlu, Hasan Eren, Berke Vardar, Sadettin Buluç, Tahir Nejat Gençan’ın yabancı kelimeler ile ilgili yazılarının *Türk Dil’inde* en çok çıkanlar olduğu belirtilmiştir. (Kaçalın, 2018, s. 7) Eserde farklı yazarlar tarafından ele alınan aynı yabancı kelimeler birleştirilip bir madde hâlinde değerlendirilmiştir. Kaçalın, hazırladığı bu çalışmasında yabancı kelimelere karşılık bulma çalışmalarını şu şekilde değerlendirmiştir:

Bilhassa tarihî kelimelere yönelik karşılık bulmaları bir dilcilik faaliyeti gibi başlatılsa da sonuca bakıldığında yapılanları yeni bir millet oluşturma için yeni bir tarih geliştirmenin yeni bir dil konuşurmanın parçası olarak görmemek elde değil. Hareketin bilimden değil histen kaynaklanan parçası, mevcudu imha ve mevhumu ihya olarak başladı. Vahamet anlaşılıp zararın başından dönüldüyse de gemi azya alanlar, hızını alamayanlar izalesi mümkün olmayan kalıcı hasarlar yaparak ve daimî arızalar bırakarak yollarına devam etmişlerdir. Bir kere acele edilmiş, bilimin sonuçları beklenilmemiştir. Eski metinlerin neşrinin katkıları ile var olanları anlamak yoluna gidilmemiştir. Örtülü kalanları açmak, kenarda unutulmaları hatırlatmak yolu tutulmamıştır. İlim yoluna uyulmamıştır (a.g.e., s. 9).

Kurum tarafından “Yabancı Kelimelere Karşılıklar Çalışma Grubu” 2017 yılında tekrar oluşturulmuştur. Çalışma grubunda vatandaşlardan yabancı kelimeler için teklif edilen karşılıklar değerlendirilmiştir. Ayrıca vatandaşlarımızın doğrudan karşılık gönderebileceği bir bağlantı adresi de oluşturulmuştur. “Yabancı Sözlere Karşılık Öner” başlığı altında şu bilgiler verilmiştir:

Türk Dil Kurumunun kuruluşundan bu yana yürütülen yabancı sözlere karşılık bulma çalışmalarına geniş katılım sağlamak ve konuya katkısı olabilecek herkesin görüşlerini alabilmek amacıyla yabancı kökenli sözlerle ilgili öneriler toplanmaktadır. Önerilerinizi aşağıdaki bağlantıyı kullanarak Kurumumuza iletebilirsiniz. Katkılarınız için şimdiden teşekkür ederiz.⁴

Türk Dil Kurumunun o zamanki Başkanı Prof. Dr. Mustafa S. Kaçalın, Anadolu Ajansı’na verdiği bir demeçte Kurum tarafından bazı yabancı sözcüklere Türkçe karşılıkların kazandırıldığını ifade etmiştir. Demeçte, *petrol* kelimesinin *yer yağı*, *doğal gaz* kelimesinin *yer gazı*, *sms*’nin *kısa bilgi*, *smoothie*’nin ise *karsanbaç*, Amerikalı girişimci Elon Musk tarafından yeni nesil ray ötesi sistemle geliştirilmekte olan yeni nesil ulaşım aracı *hyperloop*’un *hız kovunu* olarak Türkçeleştirildiğini ifade etmiştir.⁵

Oxford tarafından her yıl belirlenen yılın kelimesi, 2013 yılı için “selfie” olarak seçilmiştir. Bu kelime Türkiye’de de gündem olmuş, teknolojinin gelişmesi ile birlikte toplumdan her kesimin dikkatini çekmiştir. Türk Dil Kurumu bu yabancı kelime dilimizde henüz yaygınlaşmamışken “özçekim” karşılığını bulmuş ve *Türkçe Sözlük*’e (12. Baskı) “Cep telefonu vb.nin ön kamerası ile kendisinin veya kendisiyle birlikte bir grubun fotoğrafını çekme” olarak eklemiştir (TDK, 2023, s. 2621). Ayrıca yine günlük hayatta ve sosyal medya araçlarında sıkça kullanılan *emoji* kelimesi de *resimce* karşılığıyla *Türkçe Sözlük*’te (12. Baskı) yer almıştır.

⁴ <https://tdk.gov.tr/icerik/diger-icerikler/yabanci-sozlere-karsiliklar-teklif-et/> (Erişim tarihi: 10.10.2025)

⁵ <https://www.aa.com.tr/tr/yasam/tdk-petrol-ve-dogal-gazin-turkce-karsiliklarini-belirledi/920518> (Erişim tarihi: 10.10.2025)

Bütün bu çalışmalar dışında; yabancı kelimelerin Türkçedeki durumunu ve yoğunluğunu araştıran, Batı kökenli kelimelerin dilimize nasıl girdiğini ve geçirdiği değişimleri inceleyen yayınlar da Kurum tarafından yayımlanmıştır. 2004 yılında Fatim Sezgin tarafından hazırlanan *Türkçede Batı Kaynaklı Kelimelerin Yoğunluğu* adlı eserde, 1872 yılından günümüze kadar 82 romancımızın 561 eserinde örnek metin parçaları üzerinden istatistiki değerlendirmeler yapılmıştır. Yine bu eserde yabancı kelimelerdeki artış ve azalışlar tablolar, grafikler ve denklemlerle gösterilmiş, yabancılaştırmanın sebepleri incelenmiştir.

Mustafa Sarı tarafından hazırlanan ve 2008 tarihinde yayımlanan *Türkçenin Batı Dilleriyle İlişkisi* adlı çalışmada, Türkçenin Batı dilleri ile ilişkisi hem kelime düzeyinde hem de bu kelimelerde yaşanan art zamanlı ve eş zamanlı değişimler ekseninde incelenmiştir.

TDK bünyesinde 01.04.2004 tarihinde oluşturulan "Türkçede Batı Kökenli Kelimeler Sözlüğü Çalışma Grubu" tarafından Tanzimat'tan sonra gelişen Türk edebiyatının 95 yazarının 439 eseri fişlenmiştir. Bu eserlerden 6.634 söz ve 39.615 örnek cümle tespit edilip *Türkçede Batı Kökenli Kelimeler Sözlüğü* oluşturulmuştur. Bu sözlükte herhangi bir yabancı kelimenin birden fazla yazımı tespit edilmiş ve farklı yazılışlar kelimenin Türkçedeki yerleşik yaygın biçimine gönderme yapılmıştır. Bu sözlük, Tanzimat'la birlikte dilimize giren ve edebî eserlerde geçen yabancı kelimeler tespiti hususunda, Kurumun en hacimli çalışmalarından olması bakımından önemlidir.

4. Sonuç

Türk Dil Kurumu, kuruluşundan bugüne Türkçede var olan yabancı kelimelere karşılık bulma çalışmalarını sürdürmüştür. Bu çalışmalar, 1940'lı yıllara kadar Arapça ve Farsçadan dilimize giren kelimeler üzerine yoğunlaşmışken bu tarihten sonra Batı dillerinden dilimize giren kelimeler üzerinde yoğunluk kazanmaya başlamıştır. Kurum Arapça ve Farsça kelimelere Türkçe karşılıklar bulmak amacıyla düzenlemiş olduğu dil anketi sonucunda bu kelimelerin çoğunun karşılığını belirlemiştir. Bu anket neticesinde *Osmanlıcadan Türkçeye Söz Karşılıkları Tarama Dergisi I-II* (1934), *Osmanlıcadan Türkçeye Cep Kılavuzu* (1935), *Türkçeden Osmanlıcaya Cep Kılavuzu* (1935) adlı iki eser de Kurum tarafından yayımlanmıştır.

1940'lı yıllardan itibaren Batı kaynaklı kelimelere karşılık bulma çalışmaları başlamıştır. Bu çalışmalar 1970 yılında Türk Dil Kurumunda yarkurul oluşturulana kadar münferiden ilerlemiş, bu tarihten sonra kurul, komisyon marifetiyle devam etmiştir. Bu kurul ve komisyonlarda belli bir hedef ve amaç doğrultusunda yabancı kelimelere karşılıklar teklif edilmiş, bu karşılıklar Kurum yayını olarak yayımlanmıştır.

Türk Dil Kurumunun yabancı kelimelere karşılık bulma çalışmaları 1932-1983 ve 1983'ten bugüne olmak üzere iki başlık altında değerlendirilmiştir. Burada belirleyici olan 1982'de kabul edilen ve şu anda da yürürlükte olan Anayasanın 134. maddesiyle *Atatürk'ün manevi himayelerinde Cumhurbaşkanlarının gözetim ve desteğiyle* başbakanlığa bağlı Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu kurulmuş olmasıdır. 1983 yılından sonra TDK, yabancı kelimelere karşılık bulma çalışmalarını daha sistematik bir yapıya kavuşturmuştur. Bu dönemde kurulan komisyonlar aracılığıyla yüzlerce kelimeye karşılık bulunmuş ve bu çalışmalar çeşitli kılavuzlarla kamuoyuna duyurulmuştur. Özellikle 2000'li yıllardan sonra teknolojinin de imkânlarından faydalanılarak, bulunan karşılıklar genel ağ ortamında kullanıma sunulmuş ve vatandaşların doğrudan karşılık kelime teklif edebilecekleri ortamlar oluşturularak sürecin devamlılığı ve katılımı sağlanmıştır.

Türkçe kelimelere karşılık bulunurken *Türkçe kelimeler türetme, Türkçe bir kelimenin anlamını genişletme, tercüme, Türkçe eş anlamlısını kullanma, birleştirme, Anadolu ağızlarının ya da diğer Türk lehçelerinin söz varlıklarından yararlanma, ölü sözcük diriltme ve kısaltma yöntemlerine başvurulmuştur.* Bu uzun süreç, "uydurmacılık" ve "tasfiyecilik" gibi eleştirilere de maruz kalmış, ancak dil devriminin Türkçeyi bir bilim ve kültür dili yapma yolunda zenginleştirdiği yönünde tezlerle de savunulmuştur. Netice itibarıyla, TDK'nin yabancı kelimelere karşılık bulma çalışmaları, dönemin şartlarına ve dilin ihtiyaçlarına göre güncellenerek devam eden dinamik bir süreçtir. Kurum, hem tarihsel birikimden hem de güncel teknolojik imkânlardan yararlanarak Türkçenin söz varlığını geliştirme ve koruma görevini bugün de sürdürmektedir.

KAYNAKÇA

- Akalın, Ş. H. vd. (2008). *Yabancı Sözlere Karşılıklar Kılavuzu*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aksan, D. (1976). *Tartışılan Sözcükler*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aksan, D. (2015). *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim (C 3)*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aksoy, Ö. A. (1969). *Özleştirme Durdurulamaz*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Balyemez, S. (2019). *1933 Yılı Dil Anketi Arapça ve Farsça Kelimelere Karşılık Önerileri*. Pegem Yayınları.
- Balyemez, S. (2021). "Nurullah Ataç'ın Sözcüklerinin Kaynakları". *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi (SEFAD)*, (45), s. 223-252.
- Demiray, K. (1972). *Batı Dilleri Sözcüklerine Karşılıklar Kılavuzu*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Ercilasun, A. B. vd. (1995). *Yabancı Kelimelere Karşılıklar*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Ercilasun, A. B. vd. (1998). *Yabancı Kelimelere Karşılıklar İkinci Kitap*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Ercilasun, A. B. vd. (2002). *Yabancı Kelimelere Karşılıklar*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Hatiboğlu, V. (1978). *Dilbilgisi Terimleri Sözlüğü*. Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Yayınları.
- İmer, K. vd. (2011). *Dilbilim Sözlüğü*. Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.

KAYNAKÇA

- Kaçalin, M. S. (2018). *Batı Kaynaklı Sözcüklere Karşılık Bulma Denemesi*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Korkmaz, Z. (1992). *Gramer Terimleri Sözlüğü*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Lewis, G. (2007). *Trajik Başarı Türk Dil Reformu* (M. F. Uslu, Çev.). Paradigma Yayınları.
- Öztürk, A. Ö. (2019). *Dil İnkılabının Türkçenin Söz Varlığına Etkileri*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Sarı, M. (2008). *Türkçenin Batı Dilleriyle İlişkisi*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Sezgin, F. (2004). *Türkçede Batı Kaynaklı Kelimelerin Yoğunluğu*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Sinanoğlu, S. vd. (1972). *Batı Kaynaklı Sözcüklere Karşılık Bulma Denemesi I*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Sinanoğlu, S. vd. (1978). *Batı Kaynaklı Sözcüklere Karşılık Bulma Denemesi II*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Tan, N. (2011). *Atatürk ve Türk Dil Kurumu*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Topaloğlu, A. (2019). *Karşılaştırmalı Dil Bilgisi Terimleri Sözlüğü*. Dergâh Yayınları.
- Türk Dil Kurumu. (1944). *Dilbilim Terimleri Sözlüğü*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Türk Dil Kurumu. (1945). *Türkçe Sözlük* (1. bs.). Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Türk Dil Kurumu. (1949). *Dilbilim Terimleri Sözlüğü*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Türk Dil Kurumu. (1953). *Sade Türkçe Kılavuzu*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Türk Dil Kurumu. (2007). *Kuruluşundan Günümüze Türk Dil Kurumu Nizamname, Tüzük, Yasa Ve Yönetmelikler*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Türkçede Batı Kökenli Kelimeler Sözlüğü Çalışma Grubu. (2015). *Türkçede Batı Kökenli Kelimeler Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Uzun, K. (2019). "Dil İnkılabının Türkçenin Söz Varlığına Etkileri". *Türk Dili*, (815), s. 100-103.
- Vardar, B. (2002). *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*. Multilingual Yabancı Dil Yayınları.
- Zülfikar, H. (2024). *Türkiye Cumhuriyeti'nin Yüzüncü Yılı Türkçe Konulu Yazılar*. Türk Dil Kurumu Yayınları.



XVII.ULUSLARARASI
DÜNYA DİLİ
TÜRKÇE
SEMPOZYUMU

Kasım GAYİPOV*

Türkmen Türkçesi ve Türkiye Türkçesindeki Eş Sesli Kelimeler

Özet

Aslında dil de bir tür üründür, yani hizmet ürünü. Bunu satacak olan biz öğretmenler, ilk önce onun artılarını, onu öğrenecek kişilerin kazançlarını anlatmamız gerekmektedir. Örneğin, "Türkçeyi öğrenirseniz şu ülkelerde de tercümana ihtiyaç duymadan rahatlıkla anlaşabilirsiniz" gibi argümanlar sunmamız gerekir. Elbette ki, bu ülkeler arasında kesinlikle Türk Cumhuriyetleri de bulunmaktadır. Türk Cumhuriyetleri demek, Türk lehçeleri demektir. Türk lehçeleriyle ilgili çalışmalar Sovyetler Birliği'nin dağılmasından sonra hız kazanmıştır. Yapılan araştırmalar, yazılan makale ve kitaplar, yapılan yüksek lisans ve doktora tezleri, Türk lehçelerine olan ilgiyi daha da artırmıştır. Bir dünya dili olma yolunda her geçen gün büyük mesafe katetmekte olan Türkçenin bazı gramer hususiyetlerinin tespit edilebilmesinde diğer Türk lehçelerinin önemi büyüktür. Bu durum, yapılan karşılaştırmalı dil incelemelerini daha da önemli hale getirmiştir. Bundan dolayıdır ki, birçok araştırmacı, dil çalışmalarını karşılaştırmalı olarak yapmaya gayret etmiştir. Türk dünyasının bilim insanları, kendileriyle ortak değerlere sahip olan Türk devlet ve topluluklarının dillerini öğrenmek ve bunlar üzerinde araştırma yapmak için lehçelere ilgi göstermektedirler. Türkmen Türkçesi ve Türkiye Türkçesinin köklerinin aynı olmasından dolayı, yazılışları ve okunuşları aynı olan, ancak anlamları farklı olan birçok ortak kelime bulunmaktadır. Bu kelimeler, Türkiye Türkçesinde "eş sesli (sesteş)" olarak adlandırılırken, Türkmen Türkçesinde "Omonimler" veya "sesdeş sözler" olarak adlandırılır. Örneğin, "yüz" kelimesinin hem sayı olarak "yüz" hem de insan organı olan "yüz" anlamları her iki dilde de bulunur. Bu ortaklık, her iki dilin de aynı kökten gelmesinin bir sonucudur. Ancak, Türkmen Türkçesi ve Türkiye Türkçesinde anlamı farklı, yazılışı aynı olan eş sesli kelimeler de (homonimler) bulunmaktadır. Böyle kelimeler isimler, fiiller, sıfatlar, deyimler gibi her çeşit sözcük türlerinde karşımıza çıkmaktadır. Bunlardan bazı örnekler: isimlerden örnek vermek gerekirse, Türkiye Türkçesinde "*Hayal*" kelimesi "bir şeyi zihinde canlandırmak" anlamını verirken, Türkmen Türkçesinde bu sözcük "yavaş, ağır" anlamında kullanılmaktadır. Örneğin, Türkiye Türkçesi "*Mehmet sen ne tür hayaller kuruyorsun?*" Türkmen Türkçesi "*Ahmet sen gaty *hayal* hareket edýärsiñ.*" Bu tür isimlere ait başka bir örnek verecek olursak, "*Bayrak*" kelimesi Türkiye Türkçesinde "Bir milletin, belli bir topluluğun veya bir kuruluşun simgesi olarak kullanılan, renk ve biçimle özelleştirilmiş, genellikle dik dörtgen biçiminde kumaş" anlamını taşıırken, aynı kelime Türkmen Türkçesinde "ödül" anlamında kullanılmaktadır. Yine ilginç örneklerden biri de, "*Don*" sözcüğüdür. Türkiye Türkçesinde bu kelime "Vücudun belden aşağısına giyilen uzun veya kısa iç giysisi, külot" anlamında kullanılırken, aynı kelime Türkmen Türkçesinde "*Kaftan*" anlamında aktif olarak kullanılmaktadır. Bu kelimenin kökü kanaatimce "donatmak" fiilinden olabilir. Türkmen Türkçesinde "*Don*" (kaftan) diye atlandırılan giysi bütün vücudu do-

* Yrd.doç. dr., Türkmenistan Bilimler Akademisi Mahtumkulu Dil, Edebiyat ve Milli Elyazmalar Enstitüsü Araştırma Görevlisi. Eposta: kasyimgayip@mail.ru. Tel.: +99365609796.

nattığı için böyle tahminde bulunuyoruz. Haluki, "donatmak" fiili günümüz Türkmen Türkçesinde bulunmamaktadır. "Para" kelimesi de her iki dilde kullanılmakla beraber, biraz farklı anlamlar taşımaktadır. Bu kelime Türkiye Türkçesinde "Devletçe bastırılan, üzerinde saymaca değeri yazılı kâğıt veya metalden ödeme aracı, nakit" anlamı taşırken, Türkmen Türkçesinde "Rüşvet" anlamında genişçe kullanılmaktadır. Gelelim, fiillerden örnekler, Türkmen Türkçesinde "Tapmak" fiili "bir şeyi bulmak" anlamını taşırken, Türkiye Türkçesinde bu fiil "1.Tanrı diye tanımak, kulluk etmek. 2.Tutku ile sevmek, bağlanmak." anlamlarında kullanılmaktadır. "Düşmek" fiili Türkiye Türkçesinde "Yer çekiminin etkisiyle boşlukta, yukarıdan aşağıya inmek" anlamını verirken, Türkmen Türkçesinde sadece normal "inmek" anlamını vermektedir. "Eğlenmek", "Beklemek", "Çalışmak" fiileri de eş sesli kelimelere birer örneklerdir. Sıfatlardan örnek verecek olursak, "Acayip" kelimesi Türkiye Türkçesinde "Sağduyuya, göreneğe, olağana aykırı, şaşılacak, şaşmaya değer, garip, tuhaf, yadırganan, yabansı" anlamını verirken, Türkmen Türkçesinde "güzel, harika, mükemmel" anlamlarını içerir. Bir başka "Dönük" kelimesi Türkiye Türkçesinde "Dönmüş, çevrilmiş, yönelmiş" anlamlarını verir, ama Türkmen Türkçesinde "hain" anlamında kullanılır. Eş sesli kelimelerin deyimlerde de karşımıza çıkması hayli ilginçtir. Örneğin, Türkiye Türkçesindeki "İçi geçmek" deyimini "1. İstemediği hâlde uyuya kalmak. 2. İşe yaramaz duruma gelmek. 3. Yaşlılıktan, zayıflıktan gücü azalmış olmak; hiçbir şeye ilgi duymamak" anlamlarında kullanılırken, Türkmen Türkçesinde aynı "İçi geçmek" deyimini "ishal olmak" anlamını taşımaktadır. "At oynatmak" deyimini Türkiye Türkçesinde "1. Ata hüner göstermek. 2. Bildiği ve istediği gibi davranmak. 3. Belli bir alanda üstünlük kurmak." anlamlarında kullanılırken, Türkmen Türkçesinde "Kurnazlık etmek" anlamında aktif olarak kullanılmaktadır. Yine eş sesli deyimlerden örnek vermek gerekirse, "Ayağı düşmek" deyimini Türkiye Türkçesinde "Bir yere uğramak, o yer yolu üzerinde bulunmak, yolu düşmek" anlamı taşırken, Türkmen Türkçesinde "uğurlu gelmek" manasını içermektedir. "Başa çıkmak" Türkiye Türkçesinde "Gücünün üstünlüğünü kanıtlamak, bir şeye gücü yetmek" anlamında ise, aynı deyim Türkmen Türkçesinde "başına buyruk hareket etmek" anlamını vermektedir. Bu tür kelimeler akrabalık bildiren sözcüklerde de karşımıza çıkmaktadır. Örneğin, Türkmen Türkçesindeki "Baldız" kelimesi, "bir gelin için kocasının küçük kız kardeşlerini ve aynı zamanda kocasının ağabeylerinin ve amcalarının kendisinden küçük kız çocuklarını" ifade etmek için kullanılırken, Türkiye Türkçesinde ise, "bir erkek için eşinin tüm kız kardeşlerini" ifade etmektedir. "Baba", "Dede", "Hala" gibi akrabalık bildiren kelimeler de, her iki dilde de var olan, ancak anlamları farklı akrabalık bildiren kelimelerdir. İşte, bu örneklerden de görüldüğü gibi, kocaman bir dilin iki kardeş kolu olan Türkmen Türkçesi ve Türkite Türkçesinde yazılışları ve okunuşları aynı olan kelimeler zamanla biraz farklı anlamlar kazanmışlar. Türkmen öğrencilerine Türkiye Türkçesi öğretilirken bu tür kelimeler biraz zorluk çıkarmaktadırlar. İşte, akraba diller öğretilirken ve araştırmalar hem de karşılaş-tırmalar yapılırken bunlar gözardı edilmemelidir.



ANAHTAR
KELİMELER

Türkmen Türkçesi, Türkiye Türkçesi, Eş sesli kelime, Lehçe.

XVII.ULUSLARARASI
DÜNYA DİLİ
TÜRKÇE
SEMPOZYUMU

Kübra ŞENGÜL* Kübra KARAMAN**

Bilgin Adalı'nın Zaman Bisikleti Hikâye Serisinde Karakter Geliştirme Yolları

Özet

Bu araştırmanın amacı, Bilgin Adalı'nın Zaman Bisikleti hikâye serisindeki karakter geliştirme yollarının incelenmesidir. Lukens'in (1999) sınıflandırmış olduğu Zaman Bisikleti hikâye serisinde karakter geliştirme yollarının inceleneceği bu çalışma, nitel araştırma özelliği göstermektedir. Belli bir kaynak eser olduğu ve bu kaynak eserin incelenmesine dayalı bir çalışma yürütüldüğü için de araştırmanın yöntemi doküman incelemesi yöntemidir. Dokümanın analizi ise içerik analizi ile yapılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak karakter geliştirme yollarını içeren bir çeteleme listesi kullanılmıştır. Çeteleme listesi ile eserlerde yoğunluklu olarak kullanılan karakter geliştirme yolları tespit edilmiştir. Söz konusu çeteleme listesindeki karakter geliştirme yolları Lukens (1999) tarafından ifade edilen karakter geliştirme yollarıdır ve çeteleme listesi karakterlerin davranışlarıyla ve eylemleriyle, kendi konuşmalarıyla, diğer karakterlerin yorumlarıyla, fiziksel özellikleriyle ve yazarın yorumuyla geliştirilebileceğinden yola çıkarak hazırlanmıştır. Veriler, çocuk edebiyatı ve Türkçe eğitimi alanı uzmanı tarafından puanlayıcı incelemesine sunulmuştur. Görüş Birliği / Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı \times 100 formülü kullanılarak verilerin güvenilirliği elde edilmiştir. Bulgular açıklanırken eserlerde tespit edilen karakter yollarının örnekleri, eserlerden doğrudan alıntılar yapılarak sunulmuştur. Bilgin Adalı'nın Zaman Bisikleti hikâye serisi karakter geliştirme yolları açısından incelenmiştir. Zaman Bisikleti adlı eserde, yazarın, en fazla davranış yoluyla karakter geliştirmeden faydalanmış; bunu sırasıyla konuşma yoluyla; yazarın yorumuyla, diğer karakterlerin yorumuyla karakter geliştirme yolları takip etmiştir. Bununla birlikte yazarın, hikâye serisinin her bir kitabında en az fiziksel özelliklerle karakter geliştirme yolunu kullandığı tespit edilmiştir.



**ANAHTAR
KELİMELER**

Çocuk edebiyatı, Karakter geliştirme yolları,
Bilgin Adalı.

Bu araştırma, TÜBİTAK-2209-A Üniversite Öğrencileri Araştırma Projeleri Desteği Programı tarafından desteklenmiştir.

* Doç. Dr., Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi ABD, e-posta: kubratursengul@gmail.com

** Araştırmacı, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi ABD, e-posta:karaman.kubra379@gmail.com

Abstract

The purpose of this research is to examine the ways of character development in Bilgin Adalı's "Time Bicycle" story series. This study, which will examine the ways of character development in the "Time Bicycle" story series, as classified by Lukens (1999), demonstrates qualitative research characteristics. Because there is a specific source work and the study is based on the examination of this source work, the research method is document analysis. Document analysis was conducted using content analysis. A tally list containing character development methods was used as the data collection tool in the study. The tally list identified the character development methods frequently used in the works. The character development methods in this tally list are the character development methods described by Lukens (1999), and the tally list was prepared based on the assumption that characters can be developed through their behaviors and actions, their own conversations, other characters' comments, physical characteristics, and the author's interpretation. The data were submitted to a rater review by an expert in children's literature and Turkish language education. Reliability of the data was established using the formula $\text{Consensus} / \text{Consensus} + \text{Disagreement} \times 100$. In explaining the findings, examples of character paths identified in the works are presented using direct quotes from the works. Bilgin Adalı's Time Bicycle story series was examined in terms of character development methods. In Time Bicycle, the author utilized character development through behavior the most, followed by character development through conversation, the author's interpretation, and the interpretations of other characters. However, it was determined that the author used character development through physical characteristics the least in each book of the series.



KEYWORDS

Children's literature, Character development methods, Bilgin Adalı.



1. Giriş

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli müfredatında yalnızca Türkçeyi doğru okuyan okuduğunu anlayan öğrencilerin yetiştirilmesi değil; aynı zamanda örnek bir vatandaş yetiştirmek de hedeflenmektedir. Bu sebeple çocuk öncelikle karakter ve değer edinmelidir. Bunun için ise çocuğu pek çok nitelikli esere yönlendirerek onun zihinsel, duygusal ve davranışsal özelliklerini geliştirmek hedeflenmelidir. Bunların en başında da çocuk edebiyatı eserleri gelmektedir. Çocuk edebiyatı eserlerinin, çocukların kişilik gelişimini desteklediği söylenebilir. Fakat eserlerin çocuğun karakter gelişimini desteklemesi için doğru şekilde yapılandırılmış olması gerekir. Yazar, karakterler üzerinden çocuklara değer ve karakter özdeşimi yaptırabilmek için karakter geliştirme yollarına başvurabilir.

Edebiyat yapıtlarında karakter, kişinin biricikliğine vurgu yapan, bu yönüyle kişiyi diğer kişilerden ayıran ve kişinin tüm yönlerine ilişkin niteliklerini bütün olarak yansıtan bir yapıyı temsil etmektedir. Edebiyatta karakter, önemli bir unsurdur. Stevick'e (2004, s. 162) göre bir edebiyat yapıtında yer ve zaman unsurları kurgudan ayrı bir boyutta yapılandırılabilirken, karakter unsuru ancak kurguyla birlikte ele alınabilir. Karakter, öykülerin başarılı bir biçimde çözümlenebilmesi için de kritik önem taşıyan bir içyapı ögesi olma özelliği taşımaktadır. Bir öyküde yer alan karakterlerin üzerinde yeterince durmadan, karakterlerin özellikleri ve geliştirilme yolları hakkında ayrıntılı bilgi sahibi olmadan o öyküyü tam olarak çözümleyebilmek olanaklı değildir. Karakterlerin geliştirilme yolları, bir kitabın niteliğini olumlu veya olumsuz yönde etkileyebilir. İyi yapılandırılmış karakterlerin varlığı okuru, kitabın kurmaca dünyasına çeker. Okur, kitaptaki serüveni karakterlerle birlikte yaşar ve kurmaca dünyanın bir üyesi olur. Özdeşim kurduğu kahramanla beraber yaşanan sorunlara çözüm bulur, çeşitli duygular yaşar. Sever'e (2009c) göre kahramanların, karakter özellikleriyle iyi geliştirilmesi, çocukların kahramanı, dolayısıyla değişik kişilik özellikleriyle insanı daha iyi tanıması anlamına gelmektedir. Bu bağlamda karakter geliştirme yolları yazınsal kurgunun yapılandırılmasında son derece büyük bir önem taşımaktadır.

Lukens (1999) bu bağlamda karakter geliştirme yollarını davranış yoluyla karakter geliştirme, konuşma yoluyla karakter geliştirme, fiziksel yoluyla karakter geliştirme, yazar yorumu yoluyla karakter geliştirme ve diğer karakterlerin yorumuyla yoluyla karakter geliştirme şeklinde beş sınıfta incelemiştir.

Davranış yoluyla karakter geliştirmede okurlar, karakterlerin eylem ve davranışlarına yoğunlaşarak onun duygu ve düşüncelerini sezinemeye çalışır (Çer, 2016, s. 143). Kurmaca karakterler de insanlar gibi olaylar karşısında tepki gösterebilir. Kahramanın öykü boyunca göstermiş olduğu davranış ve eylemler, okur tarafından önemsenir. Bu önemseme ise okurun kahramanın davranışlarına öykünmesine yöneltebilir. Örnek olması bakımından Çocuğuma Masallar serisindeki kitaplardan Bütün Oyuncaklar Benim kitabının beşinci sayfasında "Bütün oyuncakları isteyen çocuk sonunda oyuncakları almanın bir yolunu bulmuş. Hangi oyuncak istiyorsa, arkasına göstermeden cebine koyuyor ya da ceketinin içine gizliyor ve evine götürüyormuş. Annesiyle gittiği yerlerden oyuncakla dönüp, onları odasında bir çekmeceye biriktiriyormuş." cümlelerinde geçen ifadeler, olumsuz bir karakter davranışını temsil etmektedir.

Konuşma yoluyla karakter geliştirmede çocuklara seslenen yapıtların kahramanların konuşmaları, onların kişilik özelliklerinin tanınmasına yardımcı olur. Bu yönüyle, okurların çoğu, yapıtlardaki kahramanların konuşmalarına bakarak onların yanında ya da karşısında dururlar (Sever, 2013b, s. 97). Karakterin, konuşTURularak geliştirilmesi, onun duygu ve düşüncelerini daha açık belli eder. Çünkü konuşma eylemi, sonsuz anlatım olanaklarıyla duygu ve düşünceleri okura sunar (Çer, 2016, s. 144). Güzel Dünyamıza Masallar serisindeki kitaplardan Cadı Burunlu Fabrika kitabının sekizinci sayfasında: "Aman, sakın fabrikaları kapatmasınlar. Sonra annelerimiz ve babalarımız işsiz kalır. Hem fabrikalarda üretilen şeyler de insanlar için çok gereklidir". Bu cümlede geçen ifadeler konuşma yoluyla karakter geliştirmeye örnek olabilir.

Karakterin fiziksel özellikleriyle karakter geliştirmede, kahramanların dış görünüşlerine ilişkin yapılan betimlemeler, göndermeler onların karakter özelliklerinin tanınmasına yardımcı olur (Sever, 2013b, s. 99) Okur, fiziksel özelliklerine göre kahramanı kendi gözlemleriyle karşılaştırır ve onu kısmen bile olsa kendine göre düşler (Kıran ve Kıran, 2003, s. 149). Ancak fiziksel özelliklerine bakarak kahramanın hakkında detaylı bilgi edinemeyiz. Charlie'nin Çikolata Fabrikası kitabından: "Resimde görülen dokuz yaşındaki oğlan tam bir yağ tulumuydu, hani şu şişko patates dediklerinden. Belli ki lapacanın tekiydi, her yanından bingil bingil etler fıskırıyordu. Tombul yüzüne kondurulmuş, iki kuş üzümünü andıran ufacık gözleriyle arsızca bakıyordu." (Dahl, 2014, s. 37). Bu cümlede kullanılan betimlemeler karakterin fiziksel özellikleriyle karakter geliştirmeye örnek verilebilir.

Diğer karakterlerin yorumuyla karakter geliştirme de diğer karakterlerin yorumu, görüş ve düşünceleri, karakterleri tanıtabilmek için okura önemli ipuçları sunar (Sever, 2013b, s. 101). Güzel Dünyamıza Masallar serisindeki Işığını Yitiren Yıldız kitabının on birinci sayfasında "...Çocuksun ama birçok büyükten dikkatlisin. Çevreni inceliyor, her değişikliği fark ediyorsun. Eğer herkes senin gibi olsaydı, her yer düzenli, her yer tertemiz olurdu." cümlelerinde geçen ifadeler bu yola örnek verilebilir.

Karakterlerin yazarın yorumuyla geliştirilmesi de okura, kahramanların özelliklerini tanıtan başka bir yoldur (Sever, 2013b, s. 103). Yazar, anlatıcı olarak kahramanın fiziksel ya da ruhsal betimlemesini yapar. Bilgiler yazar tarafından dolaysız tanımlama biçiminde verilir (Kıran ve Kıran, 2003, s. 153). Charlie'nin Çikolata Fabrikası kitabından: "En çok da Charlie'nin içi kıyılırdı. Anne babası çoğu zaman kendi paylarına düşeni ona bıraksalar da büyüme çağındaki bir çocuk için yeterli değildi bu. Charlie hep lahanadan, lahana çorbasından daha doyurucu, daha lezzetli yemeklerin özlemine çekerdi. Ama canının en çok istediği şey ÇİKOLATA'ydı" cümlesi Charlie'nin ruh halinin bize aktarılması bağlamında yazar yorumuyla karakter geliştirmeye örnek verilebilir.

Gerçekçi ve sağlıklı bir biçimde karakter geliştirme, insanı bütün yönleriyle tanımayı gerektirir. Karakteri, geliştirilecek kişinin eylemlerini, davranışlarını, çevresiyle ilişkilerini gözlemlemeyi gerektirir (Özdemir, 2007, s. 263). Edebiyatta, karakterler değişik yollara başvurulmuş geliştirilebilir. Yazar, tercihi göre bir, birkaç ya da bütün geliştirme yollarını kullanabilir. Bu yazarın yaratma tekniği ve ilgi anlayışı ile ilgili bir durumdur. Önemli olan yaratılan karakterin inandırıcı olabilmesi; karakterin özellikleriyle, olay örgüsünün bütünleşmesidir (Sever, 2013, s. 103).



Fantastik ve bilim kurgu türü, çocukların hayal gücünü geliştirme ve dikkatini çekme bağlamında oldukça etkilidir. Çocuk romanlarında ilkçağ insanlarını günümüz çocuklarına tanıtan Adalı, bunu yaparken sadece tarih bilgisi vermek yerine okuyucularının akranlarıyla eğlenceli vakit geçirmelerini amaçlamıştır. 11 Aralık 1944 tarihinde Karabük ilinin Safranbolu ilçesinde dünyaya gelen Bilgin Adalı, babasının görevi nedeniyle Antalya, Alanya ve Mersin ve İstanbul'da yaşamıştır. Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Basın Yayın Yüksek Okulunda radyo ve televizyon programcılığı bölümünde eğitim alana yazar, Ege Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Sinema Televizyon Bölümünde yüksek lisansını tamamlamıştır. 1973 yılında Türk Dil Kurumu üyeliğine seçilen yazarın, birçok şiiri ve öyküsü dergilerde yayınlanmıştır. TRT Ankara Televizyonu'nda Kurtuluş Savaşı, Atatürk ve Atatürk devrimlerini konu alan belgesel filmler, kültür ve sanat programları, çocuk ve gençlik programları hazırlayana Adalı, 30 Eylül 2012'de yaşamını yitirmiştir. Eserlerinde zengin karakter çeşitliliğinin yanı sıra bilgiyi, dil zenginliği temelinde öyküleştiren Adalı'nın çocuk romanları, bu özelliklerinin yanı sıra çocuğun gelişim alanlarının bütünlük içinde izlenebileceği kurgusal yapıyı barındırmaktadır (Mutlu ve Çağlayan, 2018, s. 77). Adalı'nın kitapları da son dönemde oldukça popüler olup Zaman Bisikleti kitabı 2020'nin en çok okunanlar listesine girmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları tarafından yayımlanan ortaokul (5., 6., 7. ve 8. Sınıf) Türkçe ders kitaplarındaki öykülerde yer alan karakter geliştirme yollarının, Lukens (1999) tarafından yapılan sınıflama doğrultusunda incelendiği bir çalışmada (Karagül, 2017), Türkçe ders kitaplarında yer alan öykülerdeki karakterlerin genellikle "konuşma yoluyla" ve "yazarın yorumuyla" geliştirildikleri belirlenmiştir. Sayısal olarak az olmasına karşın bazı öykülerde karakterlerin "davranışlarıyla, fiziksel özellikleriyle ve diğer karakterlerin yorumuyla" da geliştirildikleri bulunmuştur. Karagül (2017), Türkçe ders kitaplarında yer alan öykü metinlerindeki "karakter" ögesinin, kurgunun yapılandırılmasında ve ileti ile izleklerin öğrenciye aktarılmasında son derece önemli bir yazınsal unsur olma özelliği taşıdığını vurgulamaktadır. Bu nedenle öykü türü metinlerde yer alan karakterlerin geliştirilme sürecinde özenli bir tutum içinde olunması, ortaya çıkan metnin niteliğini büyük ölçüde etkilemektedir.

1.1 Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, Bilgin Adalı'nın Zaman Bisikleti hikâye serisinde karakter geliştirme yollarının incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda Bilgin Adalı'nın Zaman Bisikleti hikâye serisi, Lukens'in (1999) karakter geliştirme kuramına göre incelenmiştir. Bu araştırma, Türkçe eğitiminde ister ana dili olarak Türkçe öğretimi ister yabancı dil olarak Türkçe öğretimi olsun faydalanılacak eserlerin seçimine yön vermede katkı sunabilir. Eserlerin karakter geliştirme yollarının incelenmesi ile öğrencilere tavsiye edilecek eserlerin seçiminde ve Millî Eğitim Bakanlığının okutacağı ders kitaplarında yer verilecek metinlerin seçimine katkıda bulunulabilir. Bu yolla öğrencilerin okuyacağı eserler yoluyla karakter geliştirme süreçlerini desteklemek ve dil öğrenme süreçlerine etkisini pekiştirmek mümkün olabilir. Ayrıca bu çalışmanın sonuçları, çocuk edebiyatı eserlerinde tespit edilen diğer önemli kriterlerle birlikte çalışmaların değerlendirilmesine katkıda bulunarak ileride yapılacak çalışmalara yön verebilir.

2. Yöntem

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemine göre tasarlanmıştır. Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda izlendiği araştırma türüdür. Diğer bir ifadeyle, teori oluşturmayı temel alan bir anlayışla sosyal olguları bağlı buldukları çevre içerisinde araştırmayı ve anlamayı ön plana alan bir yaklaşımdır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Doküman incelemesi yöntemi ise araştırma sırasında edinilen, kitap, mektup, ansiklopedi, arşiv kayıtları, günlük, otobiyografi, gazete, film ve video gibi belgelerin birtakım bilimsel yaklaşımlar ışığında analiz edilmesine dayanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu çalışmada da Bilgin Adalı'nın Zaman Bisikleti hikâye serisi karakter geliştirme yolları yönünden incelenmiştir.

2.1. Çalışma Materyali

Araştırmada incelenecek doküman, Bilgin Adalı tarafından kaleme alınan Zaman Bisikleti hikâye serisidir. Bunlar; Zaman Bisikleti, Geçmişten Gelen Konuklar ve Zamanda Kaza kitaplarıdır.

Serinin birinci kitabı olan Zaman Bisikleti adlı eserde Baba (Yazar), Damla ve Yağmur (kızları), yaptıkları zaman bisikleti ile Taş Devri'ne giderler. 112 sayfa ve 14 bölümden oluşan eserde, Taş Devri'nde yaşayan Çuka ve Anin adlı kardeşlerin ve kabilesinin zorlu yaşantılarını kolaylaştırmak için yaptıkları icatlar ve buldukları keşifler, Baba (Yazar), Damla ve Yağmur'un (kızları) gözlemleri ve heyecanlı zaman yolculukları ile birlikte anlatılmaktadır.

Zaman Bisikleti 2- Geçmişten Gelen Konuklar adlı ikinci kitapta, Baba (Yazar), Damla ve Yağmur (kızları), Taş Devri'nde Karain Kabilesinde yaşayan Çuka ve Anin kardeşlere yakalanmaktadır. 92 sayfa ve 11 bölümden oluşan eserde; Çuka ve Anin, Baba (Yazar), Damla ve Yağmur'un (kızları) zamanına yolculuk etmektedir.

Zaman Bisikleti 3- Zamanda Kaza adlı 102 sayfa 13 bölümden oluşan son kitapta ise zaman bisikletinin bir kaza sonucu bozulması sonucunda Baba (Yazar), Damla ve Yağmur'un (kızları), Çuka ile Anin' in yaşadıkları zamana hapsolmaları ve kendi zamanlarına geri dönme çabaları anlatılmaktadır.

2.2. Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri, Lukens'in (1999) karakter geliştirme yollarında belirttiği kriterlere göre belirlenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak karakter geliştirme yollarını içeren bir çeteleme listesi kullanılmıştır. Çeteleme listesi ile eserlerde yoğunluklu olarak kullanılan karakter geliştirme yolları tespit edilmiştir. Söz konusu çeteleme listesindeki karakter geliştirme yolları Lukens (1999) tarafından ifade edilen karakter geliştirme yollarıdır ve çeteleme listesi karakterlerin davranışlarıyla ve eylemleriyle, kendi konuşmalarıyla, diğer karakterlerin yorumlarıyla, fiziksel özellikleriyle ve yazarın yorumuyla geliştirilebileceğinden yola çıkarak hazırlanmıştır.



2.3. Verilerin analizi

Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, bir mesajın belli özelliklerinin objektif ve sistematik bir şekilde tanınmasına yönelik çıkarımların yapıldığı bir tekniktir. İçerik analizi, metin veya metinlerden oluşan bir kümenin içindeki belli kelimelerin veya kavramların varlığını belirlemeye yönelik yapılıdır (Büyüköztürk vd., 2014: 246). Bilgin Adalı'nın hikâye serisi, Lukens'in (1999) sınıflamasına göre incelendiği için veriler; davranış yoluyla karakter geliştirme, konuşma yoluyla karakter geliştirme, fiziksel özellikleriyle karakter geliştirme, diğer karakterlerin yorumuyla karakter geliştirme ve yazarın yorumuyla karakter geliştirme açısından analiz edilmiştir. Veriler, çocuk edebiyatı ve Türkçe eğitimi alanında bilim uzmanı olan 2 Türkçe öğretmeni tarafından puanlayıcı incelemesine sunulmuştur. Görüş Birliği / Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı \times 100 formülü kullanılarak verilerin güvenilirliği elde edilmiştir (0.79).

3. Bulgular ve Yorum

Bu bölümde Bilgin Adalı'nın Zaman Bisikleti hikaye serisi, Lukens'in (1999) karakter geliştirme yolları sınıflamasına göre (*davranış yoluyla karakter geliştirme, konuşma yoluyla karakter geliştirme, fiziksel özellikleriyle karakter geliştirme, diğer karakterlerin yorumuyla karakter geliştirme ve yazarın yorumuyla karakter geliştirme*) frekans içeren tablolar ve karakter geliştirme yolunun kullanıldığı örnekler gösterilmiştir.

3.1. Bilgin Adalı'nın Zaman Bisikleti I Adlı Adlı Esere İlişkin Bulgular

Bilgin Adalı'nın Zaman Bisikleti I adlı eserinde tespit edilen karakter geliştirme yollarının frekans değerleri ve aktarılan değerler verilmiştir.

Karakter G. Yolları	Davranış yoluyla karakter geliştirme	Konuşma yoluyla karakter geliştirme	Fiziksel özellikleriyle karakter geliştirme	Diğer karakterlerin yorumuyla karakter geliştirme	Yazarın yorumuyla karakter geliştirme
Toplam	89	63	1	16	28

Zaman Bisikleti: 1

Zaman Bisikleti adlı eserde, yazar, davranış yoluyla karakter geliştirmeden 89, konuşma yoluyla 63, yazarın yorumuyla 28, diğer karakterlerin yorumuyla 16, fiziksel özellikleriyle karakter geliştirmenin ise 1 kere kullanıldığı tespit edilmiştir.

Zaman Bisikleti adlı eserde kullanılan davranış yoluyla karakter geliştirme ile aktarılan sevgi, sorumluluk, dostluk, birlik ve beraberlik, azimli olma ve araştırmacı olma vb. değerlerin bazıları şu şekilde verilmiştir:

- ⊙ *Çocuklar ağaçlardan meyve topluyor, anneler ayıklayıp güneşte kurutuyor, avcılar mızrak ve baltalarıyla avdan öküzler, geyikler, ceylanlarla dönüyor, yaşam akıp gidiyordu.*
- ⊙ *Kabile halkı çığlıklar atarak, şarkı söyleyip dans ederek kutladı bu olayı.*

Zaman Bisikleti adlı eserde kullanılan konuşma yoluyla karakter geliştirme ile aktarılan sevgi, sorumluluk, dostluk, çevre bilinci, nezaket ve farklı kültürlerle bağ kurma vb. değerlerin bazıları şu şekilde verilmiştir:

- ⊙ *"Hem orada yakalayacağım alabalıklar, zamanın tüm akışını değiştirebilir. Biliyorsunuz çok tehlikeli bir şey bu. Orada hiçbir şeyi değiştiremeyiz."*
- ⊙ *"Kendinize dikkat edin," dedi.*

Zaman Bisikleti adlı eserde kullanılan fiziksel özellikleriyle karakter geliştirme yoluyla aktarılan tek değer sevgidir. Şu şekilde verilmiştir:

- ⊙ *Sarmaşıklar, güller, çam ağacı, hanımeli, kadifeçiçeği, daha bir yığın başka bitki. Tepeden, salkım salkım çiçek açmış dünya güzeli küpe çiçeği görünüyordu.*

Zaman Bisikleti adlı eserde kullanılan diğer karakterlerin yorumuyla aktarılan sevgi, sorumluluk, dostluk, gözlemci olma, çalışkanlık ve takdir etme vb. değerlerin bazıları şu şekilde verilmiştir:

- ⊙ *Çuka, sorun olarak gördüğü her şeye bir çözüm bulmaya çalışan bir çocuktü.*
- ⊙ *"Göreceksiniz, Anin yine yardımcı olacak Çuka'ya," dedi Damla.*

Zaman Bisikleti adlı eserde kullanılan yazar yorumuyla karakter geliştirme ile aktarılan sevgi, sorumluluk, dostluk, aile içi dayanışma, dürüstlük, özgürlük ve güven vb. değerlerin bazıları şu şekilde verilmiştir.

- ⊙ *İki köpek tüm Karain kabilesinin sevgilisi haline gelmişti.*
- ⊙ *Bugün biz, doğanın dengesinin bozulmaması için hayvanların avlanmasına karşı çıkıyor olsak da, o çağlarda insanların beslenmek için başvurduğu yöntemlerden biri de avlanmaktı ve belki de doğanın dengesi ancak böyle sağlanabiliyordu. Yani o çağdaki koşullar böyle gerektiriyordu...*



3.2. Bilgin Adalı' nın Zaman Bisikleti 2: Geçmişten Gelen Konuklar Adlı Esere İlişkin Bulgular

Karakter G. Yolları	Davranış yoluyla karakter geliştirme	Konuşma yoluyla karakter geliştirme	Fiziksel özellikleriyle karakter geliştirme	Diğer karakterlerin yorumuyla karakter geliştirme	Yazarın yorumuyla karakter geliştirme
Toplam	66	36	1	5	25

Zaman Bisikleti 2: GEÇMİŞTEN GELEN KONUKLAR

Zaman Bisikleti 2: Geçmişten Gelen Konuklar adlı eserde, yazar, davranış yoluyla karakter geliştirmeden 66, konuşma yoluyla 36, yazarın yorumuyla 25, diğer karakterlerin yorumuyla 5, fiziksel özellikleriyle karakter geliştirmenin ise 1 kere kullanıldığı tespit edilmiştir.

Zaman Bisikleti 2: Geçmişten Gelen Konuklar adlı eserde kullanılan davranış yoluyla karakter geliştirme ile aktarılan sevgi, sorumluluk, dostluk, iyiliksever, vicdanlı olma ve duyarlılık vb. değerlerin bazıları şu şekilde verilmiştir:

- ⊗ *Bize normal kahvaltı, onlara ızgara et hazırlamıştı annemiz. Güzelce doyurduk karnımızı.*
- ⊗ *Çuka' nın yüzü kızarıverdi hemen. Başını önüne eğdi.*

Zaman Bisikleti 2: Geçmişten Gelen Konuklar adlı eserde kullanılan konuşma yoluyla karakter geliştirme ile aktarılan sevgi, sorumluluk, dostluk, istişare etme, mütevazilik ve misafirperverlik vb. değerlerin bazıları şu şekilde verilmiştir:

- ⊗ *"Bunlar dost," dedi Çuka. "Dostlar için etimiz var," dedi Anin, "meyvemiz de..."*
- ⊗ *"Dur!" dedim, "Ne yapıyorsun? Alışkın olmadıkları yiyeceklerle midelerini bozarsın. Bol bol ızgara et ve meyve... Yoksa onları hasta ederiz."*

Zaman Bisikleti 2: Geçmişten Gelen Konuklar adlı eserde kullanılan fiziksel özellikleriyle karakter geliştirme yoluyla aktarılan tek değer sağlıklı yaşamdır. Şu şekilde verilmiştir:

- ⊗ *Kabile halkı, daha güçlü, daha dinç gibi görünüyordu. Çocuklar da, eskisine oranla çok daha gürbüzdü Rüzgâr gibi koşturup duruyorlardı ortalıkta.*

Zaman Bisikleti 2: Geçmişten Gelen Konuklar adlı eserde kullanılan diğer karakterlerin yorumuyla aktarılan sevgi, cesaret ve çalışkanlık değerlerinin bazıları şu şekilde verilmiştir:

- ⊗ *Gerçekten de at üstünde kalabalık bir topluluk geliyordu; en öndeki de Fatih'ti. Atının üstünde, uçmaya hazır bir kartal gibi duruyordu. Keskin bakışlarıyla çevreyi süzüyordu.*
- ⊗ *Doğrusu pek de becerikliydiler.*

Zaman Bisikleti 2: Geçmişten Gelen Konuklar adlı eserde kullanılan yazar yorumuyla karakter geliştirme ile aktarılan sevgi, sorumluluk, dostluk, vatanseverlik, dayanışma, temizlik ve güven vb. değerlerin bazıları şu şekilde verilmiştir:

- ⊗ *Dememiş miydim? Ben ne kadar dirensem, sonunda kazanan hep kızlar oluyor.*
- ⊗ *Legolardan, inanılmaz güzellikte bir Karain maketi yapmışlardı elbirligiyle.*

3.3. Bilgin Adalı'nın Zaman Bisikleti 3: Zamanda Kaza Adlı Esere İlişkin Bulgular

Karakter G. Yolları	Davranış yoluyla karakter geliştirme	Konuşma yoluyla karakter geliştirme	Fiziksel özellikleriyle karakter geliştirme	Diğer karakterlerin yorumuyla karakter geliştirme	Yazarın yorumuyla karakter geliştirme
Toplam	79	47	0	6	46

Zaman Bisikleti 3: ZAMANDA KAZA

Zaman Bisikleti 3: Zamanda Kaza adlı eserde, yazar, davranış yoluyla karakter geliştirmedi 79, konuşma yoluyla 47, yazarın yorumuyla 46, diğer karakterlerin yorumuyla 6, fiziksel özellikleriyle karakter geliştirmenin ise kullanılmadığı tespit edilmiştir.

Zaman Bisikleti 3: Zamanda Kaza adlı eserde kullanılan davranış yoluyla karakter geliştirme ile aktarılan sevgi, sorumluluk, dostluk, iyiliksever, dayanışma ve duyarlılık vb. değerlerin bazıları şu şekilde verilmiştir:

- ⊙ *Balkondaki büyük masada hep birlikte, şarkılar söyleyerek yemek yedik. Oynadık, dans ettik.*
- ⊙ *Taşları alabilmesi için kalın bambulardan birkaç tane de maşa yaptım Elif'e.*

Zaman Bisikleti 3: Zamanda Kaza adlı eserde kullanılan konuşma yoluyla karakter geliştirme ile aktarılan sevgi, sorumluluk, çalışkanlık, sorgulayıcı olma ve özverili olma vb. değerlerin bazıları şu şekilde verilmiştir:

- ⊙ *"Baba, bunları evcilleştiremez miyiz?" diye sordu Damla.*
- ⊙ *"Mağaranın kapısını örtmek ve kışın uyurken örtünmek için sığır postu gerek bize."*

Zaman Bisikleti 3: Zamanda Kaza adlı eserde kullanılan fiziksel özelliklerle karakter geliştirme ile hiçbir değer aktarılmamıştır.

Zaman Bisikleti 3: Zamanda Kaza adlı eserde kullanılan diğer karakterlerin yorumuyla karakter geliştirmede aktarılan araştırmacı olma, sorgulayıcı olma, çalışkanlık ve yardımseverlik vb. değerlerin bazıları şu şekilde verilmiştir:

- ⊙ *Elif in fırında yaptığı soğanlı tavşan yahnisi harika olmuştu doğrusu.*
- ⊙ *"Bu Anin' in buluşu," dedi Çuka.*

Zaman Bisikleti 3: Zamanda Kaza adlı eserde kullanılan yazarın yorumuyla karakter geliştirmede aktarılan sevgi, sorumluluk, dostluk, yardımlaşma ve nezaket vb. değerlerin bazıları şu şekilde verilmiştir:

- ⊙ *Bu çok büyük, çok değerli bir armağandı.*
- ⊙ *Yiyeceklerimizi koymak için büyük tepsiler yapmam gerektiğini düşündüm. Ertesi gün bütün zamanımız etleri tuzlamak ve iste pişirmekle geçecekti. O işi ben olmadan, kızlarla birlikte Elif de yapabiliirdi.*



4. Sonuç ve Tartışma

Yapılan bu araştırmada da Bilgin Adalı'nın Zaman Bisikleti hikâye serisi karakter geliştirme yolları açısından incelenmiştir. Zaman Bisikleti adlı eserde, yazarın, en fazla davranış yoluyla karakter geliştirmeden faydalanmış; bunu sırasıyla konuşma yoluyla; yazarın yorumuyla, diğer karakterlerin yorumuyla karakter geliştirme yolları takip etmiştir. Bununla birlikte yazarın, hikâye serisinin her bir kitabında en az fiziksel özelliklerle karakter geliştirme yolunu kullandığı tespit edilmiştir. Bu araştırmaya benzer olarak Öztürk (2020), Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından eğitim aracı olarak kabul edilen Türkçe ders kitaplarındaki yazınsal metinlerde yer alan karakter geliştirme yollarının incelediği çalışmada 5, 6, 7. ve 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki tüm yazınsal metinlerde en fazla konuşma, davranış ve yazar yorumuyla karakter geliştirme yollarının ağırlıklı olarak kullandığını tespit etmiştir. Bu durum karakter geliştirme sürecinde çeşitli yollara başvurmak karakterlerin çok yönlü bir şekilde geliştirilmesini ve çocuk okurların kurmacanın içine daha etkili şekilde girmesini sağlamaktadır (Öztürk, 2020). Bir başka çalışma olarak Karagül (2017) Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları tarafından yayımlanan ortaokul (5, 6, 7. ve 8. Sınıf) Türkçe ders kitaplarındaki öykülerde yer alan karakter geliştirme yollarının incelendiği bir çalışmada, Türkçe ders kitaplarında yer alan öykülerdeki karakterlerin genellikle "konuşma yoluyla" ve "yazarın yorumuyla" geliştirildikleri belirlenmiştir. Karagül (2017) öykü metinlerindeki "karakter" ögesinin, kurgunun yapılandırılmasında ve iletilerin çocuklara aktarılmasında son derece önemli bir yazınsal unsur olma özelliği taşıdığını vurgulamaktadır. Bu nedenle öykü türü metinlerde yer alan karakterlerin geliştirilme sürecinde özenli bir tutum içinde olunması, ortaya çıkan metnin niteliğini büyük ölçüde etkilemektedir.

Bilgin Adalı'nın Zaman Bisikleti adlı eserde, yazar, en fazla davranış yoluyla karakter geliştirmeden (f=89) faydalanmış; bunu sırasıyla konuşma yoluyla (f=63); yazarın yorumuyla (f=28), diğer karakterlerin yorumuyla (f=16) karakter geliştirme yolları takip etmiştir. Bununla birlikte yazar, hikâye serisinin her bir kitabında en az fiziksel özelliklerle karakter geliştirme (f=1) yolunu kullanmıştır.

Bilgin Adalı'nın Zaman Bisikleti 2- Geçmişten Gelen Konuklar adlı eserde yine en çok kullandığı karakter geliştirme yolu, davranış yoluyla karakter geliştirmedir (f=68). Bu sıralamayı; konuşma yoluyla (f=39), yazarın yorumuyla (f=21) ve diğer karakterlerin yorumuyla (f=5) karakter geliştirme yolları takip etmiştir. En az kullandığı karakter geliştirme yolu ise fiziksel özelliklerle karakter geliştirmedir (f=1)

Bilgin Adalı'nın Zaman Bisikleti 3-Zamanda Kaza adlı eserde en çok kullanılan karakter geliştirme yolu, davranış yoluyla karakter geliştirmedir (f=79). Bunu sırasıyla; konuşma yoluyla (f=47), yazarın yorumuyla (f=46), diğer karakterlerin yorumuyla (f=6) karakter geliştirme yolları takip etmiştir. Kullanılmayan karakter geliştirme yolu ise fiziksel özelliklerle karakter geliştirmedir (f=0).

Sonuç olarak bu araştırmada Bilgin Adalı'nın Zaman Bisikleti adlı hikaye serisinde kullandığı karakter geliştirme yolları tespit edilmiş ve yazarın çeşitli karakter geliştirme yollarını kullanarak çocukların belli değerlerle ruhsal ve bilişsel gelişimlerine katkıda bulunacak bir eser ortaya koyduğu belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlar ışığında bu eserlerin ilkökul ve ortaokul öğrencilerine tavsiye edilecek eserler arasında yer alması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Çer, E. (2016). *Çocuk edebiyatı, 0-6 yaş çocuk kitaplarında çocuk gerçekliği ve çocuğa görelilik*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Dahl, R. (2014). *Charlie ve çikolata fabrikası*. (A. Ayhan, Çev.) Can Yayınları.
- Karagül, S. ve A. Ö. İnce Samur (2017). Ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan öykülerdeki kişilerin karakter özelliklerinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(2), 336-352.
- Kıran A. & Kıran Z. (2003). *Okuma süreçleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Lukens, R. J. (1999). *A critical handbook of children's literature*. New York: Longman.
- Mutlu, B., & Çağlayan, Ö. (2018). Gelişim alanlarına uygunluğu açısından Bilgin Adalı'nın çocuk romanları. *Folklor/Edebiyat*, 24(96), 77-96.
- Özdemir, E. (2007). *Yazınsal türler*. Bilgi Yayınevi.
- Sever, S. (2013a). Ana çizgileriyle çocuk ve çocuk edebiyatı. Z. Güneş (Ed.), *Okulöncesinde çocuk edebiyatı içinde* (ss. 37-54). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Sever, S. (2013b). *Çocuk ve edebiyat*. Tudem Yayınları
- Sever, S. (2009c). Çocuk Kitaplarında Bulunması Gereken Temel Özellikler. Z. Güneş (Ed.), *İlköğretimde çocuk edebiyatı içinde* (ss. 39-64). Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Stevick, P. (2004). *Roman teorisi* (S. Kantarcıoğlu, Çev.). Gazi Üniversitesi Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.



XVII. ULUSLARARASI DÜNYA DİLİ TÜRKÇE SEMPOZYUMU

Maira SARSENBAYEVA* Elmira İGİLİKOVA**

Til Oqıtıwda Arnayı Qızırettilikterdi Damıtıwğa Arnalğan Pedagogikalıq Jaǵdaylar

Аңдатпа

Қазіргі кезеңдегі білім беру жүйесінде болашақ мамандарды даярлауда арнайы құзыреттіліктерді қалыптастыру мәселесі күн тәртібіндегі өзекті тақырыптардың бірі болып табылады. Тілдік пәндерді оқыту үдерісінде бұл құзыреттіліктерді мақсатты түрде дамыту оқытудың сапасын арттыруға, білім алушының кәсіби деңгейін жетілдіруге ықпал етеді. Мақалада тілді оқытуда арнайы құзыреттіліктерді дамытуға қажетті педагогикалық шарттар жүйелі түрде қарастырылып, олардың мазмұны мен маңыздылығы ғылыми тұрғыда талданады. Кәсіби дайындықта әдістемелік құзыреттілік, педагогикалық рефлексия және шығармашылық-жаңашыл ойлау дағдылары басты рөл атқарады. Мақалада тілдік құзыреттілікті қалыптастыруда қолданылатын белсенді оқыту әдістерінің (интерактивті оқыту, жобалық тәсіл, проблемалық оқыту, кейс-әдіс, микрооқыту) тиімділігі қарастырылып, педагогикалық практикамен байланысы ашып көрсетіледі. Оқу үдерісінде білім алушылардың шығармашылық қабілеттерін дамыту, рефлексивтік ойлауын жетілдіру де арнайы құзыреттіліктің маңызды аспектілері ретінде көрсетіледі. Білім беру жүйесінің жаңартылуы болашақ мұғалімдердің кәсіби-әдістемелік дайындығына қойылатын талаптарды арттырып отыр. Кәсіби-әдістемелік дайындық – бұл мұғалімнің теориялық білімді меңгеріп қана қоймай, оны практикалық қызметте тиімді қолдану қабілетін сипаттайтын күрделі педагогикалық құбылыс. Мақаланың негізгі мақсаты – тілді оқыту үдерісінде арнайы құзыреттіліктерді тиімді қалыптастыруға мүмкіндік беретін педагогикалық шарттарды анықтау, жүйелі түрде талдау. Зерттеу барысында арнайы құзыреттіліктердің теориялық негіздері мен практикалық аспектілері қарастырылады, сондай-ақ тіл үйрету әдістемесінде инновациялық тәсілдерді қолданудың маңызы нақтыланады. Мақала болашақ мұғалімдердің кәсіби дайындығын арттыруға бағытталған педагогикалық технологияларды жетілдіру жолдарын іздейді. Мақаланың өзектілігі- қазіргі заманда білім беру саласында тілдік құзыреттілікті дамыту – кәсіби мамандар даярлауда басты бағыттардың бірі. Арнайы құзыреттіліктердің болуы оқыту сапасын арттыруға, оқушылардың білім деңгейін жоғарылатуға ықпал етеді. Зерттеу нәтижелері көрсеткендей, арнайы құзыреттіліктерді дамытуға қолайлы педагогикалық шарттардың кешені тілді оқыту сапасын арттыруда шешуші рөл атқарады. Арнайы құзыреттіліктер теориялық біліммен шектелмей, практикалық дағдылар мен кәсіби әрекет қабілеттерін қамтуы қажет екені анықталды.



Кілт сөздер

Арнайы Құзыреттіліктер, Тілдік Құзыреттілік,
Шығармашылық Қабілет, Болашақ
Мұғалімдер, Білім Сапасы.

* PhD., Uluslararası Şerhan Murtaza adındaki Taraz Üniversitesi, filologiya2015@mail.ru

** PhD., Uluslararası Şerhan Murtaza adındaki Taraz Üniversitesi, filologiya2015@mail.ru

Pedagogical Conditions for Developing Special Competencies in Language Teaching

Abstract

Annotation. In the current stage of the education system, the formation of special competencies in training future specialists remains a highly relevant issue. The purposeful development of these competencies in the process of teaching language subjects contributes significantly to improving the quality of education and enhancing the professional level of learners. This article systematically examines the pedagogical conditions necessary for the development of special competencies in language teaching, analyzing their content and significance from a scientific perspective. Methodological competence, pedagogical reflection, and creative-innovative thinking skills play a key role in professional training. The article discusses the effectiveness of active learning methods used to develop language competencies, such as interactive teaching, project-based learning, problem-based learning, case methods, and microteaching, highlighting their connection to pedagogical practice. It also emphasizes the importance of fostering learners' creative abilities and developing reflective thinking as essential aspects of special competencies. The modernization of the education system has increased the demands placed on the professional and methodological preparation of future teachers. Professional-methodological preparation is a complex pedagogical phenomenon characterized not only by mastering theoretical knowledge but also by the ability to effectively apply it in practical activities. The main goal of the article is to identify and systematically analyze the pedagogical conditions that enable the effective development of special competencies in the language teaching process. The study addresses both the theoretical foundations and practical aspects of special competencies and clarifies the importance of applying innovative methods in language teaching methodology. The article explores ways to improve pedagogical technologies aimed at enhancing the professional readiness of future teachers. The relevance of the article stems from the fact that developing language competence is one of the primary directions in training professional specialists in today's educational landscape. The presence of special competencies positively influences the quality of teaching and raises students' academic achievements. The research results indicate that a comprehensive set of pedagogical conditions favorable for developing special competencies plays a decisive role in improving the quality of language teaching. It is established that special competencies should encompass not only theoretical knowledge but also practical skills and professional activity capabilities.



KEYWORDS

Special competencies, Language competence, Creative ability, Future teachers, Quality of education.

1. Kipicne

Қазіргі білім беру жүйесінде орын алып отырған мазмұндық және әдістемелік өзгерістер оқыту үдерісін құзыреттілікке бағдарланған тәсіл негізінде ұйымдастыруды талап етеді. Бұл тұрғыдан алғанда, болашақ кәсіби мамандарды даярлау үдерісінде арнайы құзыреттіліктерді қалыптастыру мәселесі аса өзекті болып отыр. Себебі білім алушылардың тек теориялық біліммен қарулануы жеткіліксіз, олар сол білімді практикалық жағдаяттарда тиімді қолдана алуы тиіс. Атап айтқанда, тілдік пәндерді оқыту барысында білім алушының функционалдық сауаттылығы мен тілдік құзыреттілігі қатар дамытылуы қажет. Тілдік пәндер бойынша оқыту тек тілдік білімді меңгерумен шектелмей, білім алушының ойлау қабілетін, шығармашылық және рефлексивтік дағдыларын дамытуға мүмкіндік беруі керек. Тіл – білім алушының кәсіби және әлеуметтік бейімін қалыптастыратын негізгі құрал болғандықтан, тілдік құзыреттілікті жетілдіру процесі кешенді педагогикалық тәсілдерді қажет етеді.

Сонымен қатар, қазіргі заманғы мұғалім бейнесі дәстүрлі “пәнді оқытушы” ретінен өзгеріп, педагогикалық үдерісті тиімді ұйымдастыра білетін, инновациялық әдістерді қолдана алатын және өз тәжірибесін үнемі талдайтын маман ретіндегі ерекшеліктерді қамтиды. Осы тұрғыдан алғанда педагогикалық рефлексия, шығармашылық ойлау және әдістемелік құзыреттілік – заманауи мұғалімнің кәсіби дайындығының негізгі компоненттері болып табылады.

Тіл–текақпарат жеткізу құралы ғана емес, сонымен қатар тұлғаның дүниетанымын, сыни ойлауын, кәсіби бейімін және мәдени-әлеуметтік ортамен байланысын қалыптастыратын маңызды фактор. Осы себепті тілді меңгеру барысында білім алушылардың шығармашылық қабілеттері мен рефлексивтік дағдыларын дамыту – арнайы құзыреттіліктің ажырамас бөлігі болып табылады. “Бүгінгі таңда мұғалімнің кәсіби бейнесі де жаңаша талаптарға сәйкес жаңғырып отыр. Мұғалім тек пәндік білімді иеленуші емес, сонымен бірге сол білімді оқытуда тиімді әдіс-тәсілдерді қолдана білетін, педагогикалық үдерісті рефлексивті түрде талдай алатын әдіскер болуы тиіс”[1,224]. Осыған орай, әдістемелік құзыреттілік, педагогикалық рефлексия және шығармашылық тұрғыдан ойлау – қазіргі заман мұғалімінің кәсіби-әдістемелік дайындық деңгейін сипаттайтын негізгі көрсеткіштер ретінде танылуда. Осы ғылыми мақалада тілдік пәндерді оқыту үдерісінде арнайы құзыреттіліктерді дамытуға ықпал ететін педагогикалық шарттар жүйелі түрде талданып, олардың теориялық және практикалық негіздері қарастырылады. Сонымен қатар, қазіргі тіл үйрету әдістемесіндегі инновациялық тәсілдерді қолданудың тиімділігі де зерделенеді. Мақаланың өзектілігі – тілдік құзыреттілік пен арнайы құзыреттіліктерді біртұтас білім беру жүйесінің құрылымдық элементтері ретінде қарастыру арқылы болашақ мұғалімнің кәсіби дамуына жол ашуында.

2. Материалдар мен Әдістер

Зерттеудің теориялық және әдістемелік негіздерін анықтау мақсатында тілді оқыту үдерісінде арнайы құзыреттіліктерді дамытудың педагогикалық шарттарына қатысты отандық және шетелдік ғылыми еңбектерге жүйелі талдау жүргізілді. Әсіресе, тілдік құзыреттілікті қалыптастыру, мұғалімнің кәсіби-әдістемелік даярлығы, белсенді оқыту технологиялары және құзыреттілікке негізделген оқыту мазмұнына қатысты зерттеулер басты назарға алынды.

Ғылыми жұмыс барысында төмендегі зерттеу әдістері қолданылды: Теориялық талдау әдісі – арнайы құзыреттіліктің мәнін ашуға, оның құрылымдық компоненттерін айқындауға және педагогикалық шарттардың негіздемесін жасауға мүмкіндік берді; Жүйелеу және жіктеу әдістері – педагогикалық құбылыстар мен ұғымдарды құрылымдық тұрғыда реттеуге, білім беру процесіндегі факторлардың өзара байланысын анықтауға қолданылды; Салыстырмалы талдау әдісі – дәстүрлі оқыту мен құзыреттілікке негізделген оқытудың әдістемелік айырмашылықтарын нақтылауға негіз болды; Жалпылау әдісі – әртүрлі теориялық көзқарастарды біріктіріп, тұжырым жасау үшін пайдаланылды. Зерттеу нысаны ретінде болашақ мұғалімдерді даярлауға бағытталған тілдік пәндер бойынша оқу бағдарламалары, педагогикалық тәжірибе барысында қолданылатын әдістемелік құралдар мен оқыту технологиялары алынды. Зерттеу пәні – тілді оқытуда арнайы құзыреттіліктерді дамытуға ықпал ететін педагогикалық шарттар жүйесі болып табылады. “Материалдық база ретінде педагогикалық жоғары оқу орындарындағы тіл үйрету тәжірибесі, оқу-әдістемелік кешендер, сондай-ақ арнайы құзыреттілікке бағытталған оқу үдерісін ұйымдастыруда қолданылатын белсенді оқыту әдістері (интерактивті тәсілдер, жобалық оқыту, кейс-әдіс, проблемалық оқыту, микрооқыту) қарастырылды.” [2, 170].

Зерттеу әдістемесі құзыреттілікке бағдарланған оқыту теориясына сүйене отырып, білім алушының практикалық іс-әрекетін ұйымдастыруға бағытталған педагогикалық шарттарды анықтауға мүмкіндік берді. Бұл тәсіл арнайы құзыреттілікті қалыптастыру процесін ғылыми негізде құрылымдауға жағдай жасайды.

3. Нәтиже мен Талқылау

Қазіргі жаһандану дәуірінде және қарқынды дамып келе жатқан көптілді қарым-қатынас жағдайында тіл үйренудің тиімді тәсілдері ерекше өзектілікке ие болуда. Қазақ тілін оқыту үдерісінде қатысымдық бағыттағы жаттығуларды пайдалану әдістемесі маңызды рөл атқарады. Бұл бағыттың мәні – түрлі әлеуметтік және мәдени ортада табысты өзара әрекеттестік пен түсіністік орнатуға мүмкіндік беретін сапалы тілдік білім берумен тығыз байланысты. Мұндай мәселенің өзектілігі тек мәдениетаралық байланыстарды нығайтумен шектелмей, сонымен бірге ұлттық мәдени құндылықтар мен тілдік бірегейлікті сақтауға да бағытталған. Зерттеу нәтижелері тілді оқыту үдерісінде арнайы құзыреттіліктерді дамытуға ықпал ететін педагогикалық шарттардың кешенін анықтауға мүмкіндік берді. Жүргізілген теориялық талдау мен практикалық байқаулар негізінде төмендегідей маңызды қорытындылар жасалды:

1. Арнайы құзыреттіліктерді дамытудың тиімді педагогикалық шарттары анықталды. Мақсатты бағытталған оқу мазмұны – кәсіби контекске сай тілдік материалдарды таңдау білім алушылардың пәнге деген қызығушылығын арттырып, кәсіби бағдарлы тілдік құзыреттілікті дамытуға жағдай жасайды. Бұл бағыттағы ғылыми тұжырымдарды Жиенбаева Н. Б. өзінің еңбегінде былай сипаттайды: “Кәсіби бағытталған оқу мазмұны – болашақ мамандардың құзыреттілігін тиімді дамыту құралы” (3, 2019). Тілді оқыту мазмұны кәсіби бағдарға сай іріктеліп, студенттің болашақ мамандығына қатысты тілдік материалдармен толықтырылды. Бұл тәсіл білім алушылардың оқу мотивациясын арттырып, кәсіби терминология мен тілдік ортаға бейімделуін жеңілдетті. Мысалы, филолог мамандығына арналған сабақтарда кәсіби мәтіндерді талдау, педагогикалық дискурс элементтерін қолдану тиімді нәтиже берді.

Инновациялық оқыту әдістерін қолдану – интерактивті оқыту, жобалық тәсіл, кейс-әдіс, проблемалық оқыту және микрооқыту тәсілдері білім алушылардың белсенділігін арттырып, білімнің практикалық қолданылуын қамтамасыз етеді. Бұл жөнінде Әбдіғапбарова У. Б.: “Жаңа формадағы оқыту әдістері – студенттердің белсенді танымдық іс-әрекетін қалыптастырудың басты факторы” деп көрсетеді (4, 54-б.). Зерттеу барысында интерактивті оқыту, жобалық тәсіл, кейс-әдіс және микрооқыту технологиялары сыналды. Бұл әдістер студенттердің тілдік белсенділігін арттырып, оқыту үдерісін тәжірибеге бағыттады. Мәселен, кейс-әдіс арқылы студенттер кәсіби жағдаяттарда тілді қолдану тәжірибесін меңгерсе, микрооқыту барысында қысқа мерзімді сабақ модельдерін әзірлеп, өзара кері байланыс орнату дағдыларын жетілдірді.

Шығармашылық және рефлексивтік қабілеттерді дамыту – оқу барысында пікірталас, рефлексия жүргізу, тапсырмаларды жеке және топтық түрде шығармашылықпен орындау студенттердің кәсіби тілдік тұлға ретінде қалыптасуына ықпал етеді. Бұл мәселе Мыңбаева А. П. еңбегінде кеңінен қарастырылған: “Шығармашылық тапсырмалар мен рефлексия – болашақ мұғалімнің тілдік тұлғасын дамыту құралы” (5, 83-б.). Сабақтарда пікірталас, проблемалық сұрақтар мен жобалық тапсырмаларды енгізу студенттердің сын тұрғысынан ойлау қабілеттерін арттырды. Рефлексия әдісі арқылы студенттер өз оқу жетістіктерін бағалауды, жеке оқу стратегиясын жоспарлауды үйренді. Бұл тәсіл олардың өзіндік танымдық белсенділігін күшейтті және кәсіби тілдік тұлға ретінде дамуына ықпал етті. Оқытушылардың сабақ соңындағы аналитикалық пікірлері, студенттердің өзіндік талдау парақтары мен портфолио жұмыстары зерттеу нәтижелерін сапалы бақылауға мүмкіндік берді.

Педагогикалық рефлексия мен әдістемелік дайындықты күшейту – болашақ мұғалімдердің өз тәжірибесін талдауға, бағалауға және жетілдіруге мүмкіндік береді, бұл кәсіби дамудың негізі болып табылады. Бұл аспект Момынбаев Б. К. еңбектерінде де қарастырылған: “Кәсіби педагогикалық дайындық – теория мен практиканы біріктіру арқылы жүзеге асады” (6, 115-б.).

2. Тілдік құзыреттілікті дамытуда белсенді әдістердің тиімділігі талданды. Интерактивті әдістер (әңгіме, пікірталас, диалогтық оқыту) студенттердің қатысу белсенділігін арттырып, тілдік орта құруға мүмкіндік береді. Жобалық және кейс-тәсілдер – кәсіби жағдаяттарда тілді қолдану арқылы білім алушының функционалдық сауаттылығы мен кәсіби құзыреттілігін дамытады. Бұл тұрғыда кейс-әдіс пен жобалау тәсілдері – тілдік және коммуникативтік құзыреттілікті дамытуға ерекше жағдай жасайды. Микрооқыту – нақты тілдік дағдыларды қысқа уақыт ішінде меңгеруге және оларды бекітуге ықпал ететін тиімді құрал ретінде бағаланды. Бұл әдістің тиімділігі нақты практикалық жаттығуларда көрініс табады.

3. Арнайы құзыреттіліктердің құрамдас бөліктері айқындалды. Зерттеу барысында арнайы құзыреттілік тек теориялық біліммен шектелмейтіні, оған келесі элементтер кіретіні нақтыланды: Кәсіби тілдік білім мен терминологиялық сауаттылық; Коммуникативтік дағдылар мен тілдік қарым-қатынас мәдениеті; Мәдениетаралық коммуникация мен кәсіби этика; Шығармашылық, сыни және рефлексивтік ойлау. Бұл құрамдас бөліктердің өзектілігін Қанафиева К. Қ. еңбегінен көруге болады: “Кәсіби терминологияны меңгеру мен тілдік қарым-қатынас мәдениетін қалыптастыру – арнайы құзыреттіліктің негізгі көрсеткіштері” (7. 61-б.).

4. Педагогикалық практикамен байланыс көрсетілді. Зерттеуге қатысқан студенттер мен жас мамандар арасында жүргізілген сауалнама мен бақылау нәтижелері арнайы құзыреттілікті дамытуда практикалық тапсырмалардың, модельдік жағдаяттардың, рөлдік ойындардың жоғары тиімділігін көрсетті. Бұл әдістерді тиімді пайдалану тілдік құзыреттілікті арттырып, білім алушының кәсіби-педагогикалық әлеуетін күшейтеді. Онтагарова Д. Р. мен Ахметжанова М. мақаласында: “Практикалық тапсырмалар мен рөлдік ойындар тілдік құзыреттілікке оң ықпал етеді” деген қорытынды жасалған (8. 2023).

Арнайы құзыреттіліктерді дамытуда жүйелі педагогикалық шарттарды қолдану – сапалы тілдік білім берудің негізі. Бұл шарттар теориялық білімді практикалық дағдыға ұштастыруға, білім алушылардың шығармашылық және кәсіби әлеуетін ашуға мүмкіндік береді. Зерттеу барысында анықталған педагогикалық шарттар болашақ мұғалімдердің кәсіби дайындығын жетілдіруде маңызды рөл атқарады. **Арнайы құзыреттіліктерді дамытуға ықпал ететін бірнеше негізгі шарттары бар.** Зерттеу барысында арнайы құзыреттіліктердің дамуына әсер ететін төрт негізгі педагогикалық шарт анықталды:

1. Мотивациялық орта құру. Оқушылардың тіл үйренуге деген ішкі қызығушылығын арттыру үшін оқу тапсырмалары өмірлік және кәсіби жағдаяттармен байланыстырылды. Мысалы, болашақ педагогтар арасында жүргізілген сауалнамада 85% студент рөлдік және жобалық тапсырмалар олардың қызығушылығын арттырғанын көрсетті.

2. Интерактивті технологияларды енгізу. Интерактивті платформалар (Zoom, Kahoot, Quizlet, Padlet) мен мультимедиялық тапсырмалар тілдік орта қалыптастырып, қарым-қатынас мәдениетін дамытты. Иманбаева (2022) зерттеуінде көрсетілгендей, “АКТ құралдары тіл үйренушінің өзіндік оқу траекториясын қалыптастыруға мүмкіндік береді”.

3. Мәдениетаралық компонентті қосу. Тіл мен мәдениетті сабақтастыра оқыту нәтижесінде студенттердің этномәдени құзыреттілігі артты. Мысалы, қазақ халқының дәстүрлері мен этикалық нормаларына арналған тақырыптарда тілдік бейнелеу құралдарын талдау студенттердің лингвомәдени білігін тереңдетті. Рефлексия және өзін-өзі бағалау жүйесін дамыту.

4. Рефлексиялық күнделіктер мен өзіндік талдау парақтары студенттердің өз тілдік жетістіктерін саралап, алдағы даму бағытын анықтауына мүмкіндік берді. Мұндай тәжірибе Еуропалық тіл портфолиосындағы өзін-өзі бағалау жүйесіне ұқсас.

Арнайы құзыреттіліктердің құрамдас бөліктері теориялық және эмпирикалық деректер негізінде бірнеше компоненттерге топтастырылды. Талдау нәтижесінде арнайы құзыреттілік төрт өзара байланысты компоненттен тұратыны анықталды: **Тілдік-коммуникативтік компонент** – кәсіби дискурста еркін тілдік қатынас орнату қабілеті; **Әдістемелік компонент** – тілдік білімді оқыту процесінде тиімді пайдалану білігі; **Шығармашылық компонент** – тілдік материалмен жұмыс барысында жаңа идея ұсыну, инновациялық шешім қабылдау қабілеті; **Рефлексивтік компонент** – өз кәсіби әрекетін талдау және өзін-өзі жетілдіру қабілеті. Бұл компоненттердің өзара байланысы тілдік тұлғаның кәсіби қалыптасуына, студенттің кәсіби даярлығын кешенді дамытуға ықпал етеді.

Зерттеу нәтижелері бұрын жүргізілген ғылыми еңбектермен сәйкес келетінін көрсетті. Мысалы, Оразбаева Ф. Ш. (2005) тілдік қатысымдық құзыреттілікті қалыптастыруда белсенді әдістердің маңыздылығын атап өткен. Әбдіғаббарова У. Б. (2020) интерактивті технологияларды қолданудың студенттердің тұлғалық дамуын жеделдететініне назар аударған, ал Мыңбаева А. П. (2024) педагогикалық рефлексия мен шығармашылықты кәсіби құзыреттіліктің негізгі факторлары ретінде қарастырған.

Біздің зерттеу осы ғалымдардың тұжырымдарын әрі қарай дамытып, арнайы құзыреттілікті қалыптастыруда педагогикалық шарттардың кешенді әсерін тәжірибе жүзінде дәлелдеді. Жалпы, алынған мәліметтер тілді оқытуда арнайы құзыреттілікті дамыту тек жүйелі, мақсатты және инновациялық педагогикалық тәсілдер арқылы ғана тиімді жүзеге асатынын көрсетті.

Тілді үйрету процесі тек грамматикалық ережелер мен сөздік қорды меңгеруге ғана емес, мәдени құндылықтарды түсінуге де бағытталуы тиіс. Қазіргі педагогикалық тәжірибе көрсеткендей, ұлттық дәстүрлер мен мәдени нормаларды ескере отырып тіл үйрету оқушылардың коммуникативтік және мәдени құзыреттіліктерін тиімді дамытуға мүмкіндік береді. Ғылыми зерттеулер тілдік дағдылар мен мәдени құндылықтарды біріктіру оқушының тұлғалық және кәсіби дамуына оң әсер ететінін дәлелдеді. Белсенді оқыту әдістерін қолдану тілдік қатысымдық қабілеттерді арттырса (Оразбаева, 2005), интерактивті технологиялар студенттердің жеке ерекшеліктерін дамытуға жәрдемдеседі (Әбдіғаббарова, 2020). Сонымен қатар, педагогикалық рефлексия мен шығармашылық қабілеттер кәсіби құзыреттіліктің негізгі шарттары болып табылады (Мыңбаева, 2024).

Қазіргі білім беру процесінде интерактивті технологияларды қолдану тілдік құзыреттілікті қалыптастырудың тиімді тәсілдерінің бірі болып саналады. Онлайн платформалар, виртуалды сабақтар, рөлдік ойындар мен жобалық тапсырмалар студенттердің коммуникативтік дағдыларын, мәтінді талдау қабілетін және шығармашылық ойлауын дамытуға бағытталады. Сонымен қатар, интерактивті әдістер студенттердің тәуелсіз ойлау қабілетін қалыптастырады, ақпараттық технологияларды тиімді қолдануға үйретеді және оқу материалын меңгеруді жеңілдетеді. Мысалы, студенттер виртуалды топтық талқылауларда өз пікірін білдіріп, әріптестерінің ойымен салыстыра отырып, тілдік қабілеттерін нақты жағдайларда қолдану мүмкіндігіне ие болады.

Сонымен қатар, тіл үйрету үдерісінде ұлттық мәдени құндылықтарды енгізу ерекше мәнге ие. Студенттер тілдік дағдыларын меңгеріп қана қоймай, сол тілдің мәдени ортасын, салт-дәстүрін, әдеби мұрасын түсіне білуі қажет. Мысалы, тілдік материалдарды оқытуда ұлттық салт-дәстүрлер мен тарихи фактілерді, әдеби кейіпкерлердің мінез-құлықтарын талдау студенттердің моральдық, эстетикалық және мәдени құзыреттіліктерін дамытады.

Бұл әдіс арқылы студенттер тек тілді меңгеріп қана қоймай, сонымен бірге ұлт тарихы мен мәдениетіне деген құрметті қалыптастырады, өз елінің мәдени ерекшеліктерін танып, салыстырмалы мәдени ойлауды дамытады.

Ғылыми зерттеулер көрсеткендей, интерактивті технологияларды ұлттық мәдени контекстпен үйлестіру студенттердің тілдік қатысымдық және әлеуметтік-құзыреттіліктерін тиімді арттырады. Мұндай тәсіл тек грамматикалық немесе лексикалық білімді емес, сонымен бірге ұлттық идентичность сезімін қалыптастырады, сонымен бірге студенттердің жеке тұлғалық дамуына оң әсер етеді. Мысалы, рөлдік ойындар мен тарихи кейіпкерлердің бейнесін талдау арқылы студенттер мәдени құндылықтарды тәжірибелік тұрғыдан қабылдайды, сөйлеу мәдениетін жетілдіреді және әлеуметтік дағдыларын дамытады.

Осылайша, тілдік құзыреттілікті дамытуда интерактивті әдістер мен мәдени контекстті үйлестіру инновациялық және нәтижелі педагогикалық тәсіл ретінде қарастырылады. Бұл тәсілдің тиімділігі студенттердің тілдік дағдыларын кеңейтуге, шығармашылық ойлауын дамытуға және ұлттық мәдени құндылықтарды терең түсінуге бағытталған кешенді үдерісті қамтиды.

4. Қорытынды

Зерттеу барысында тілді оқыту үдерісінде арнайы құзыреттіліктерді дамытуға аяқпал ететін педагогикалық шарттардың жүйесі айқындалды. Тілдік құзыреттілікті кәсіби бағытта қалыптастыру – болашақ мамандарды даярлаудағы өзекті міндеттердің бірі болып табылады. Бұл бағытта оқу мазмұнының кәсіби бағдарлылығы, инновациялық оқыту технологияларын енгізу, шығармашылық қабілеттер мен рефлексивтік ойлауды дамыту, сондай-ақ педагогикалық тәжірибемен интеграцияланған оқыту – арнайы құзыреттілікті тиімді қалыптастырудың негізгі факторлары ретінде белгіленді.

Тілдік білім берудің сапасын арттыру үшін оқытудың интерактивті, жобалық, проблемалық және кейстік әдістерін қолдану арқылы білім алушылардың белсенді қатысуы мен практикалық дағдыны меңгеруі қамтамасыз етіледі. Сонымен қатар, кәсіби терминологияны дұрыс меңгеру, мәдениетаралық коммуникация дағдыларын дамыту, тілдік қарым-қатынас мәдениетін қалыптастыру – болашақ мұғалімнің кәсіби тұлғасын жетілдіруге ықпал ететін маңызды құрамдас бөліктер болып саналады.

Жүргізілген зерттеу нәтижелері көрсеткендей, арнайы құзыреттілікті дамыту педагогикалық үдерістің барлық кезеңінде жүйелі ұйымдастырылған жағдайда ғана тиімді жүзеге асады. Бұл ретте болашақ мұғалімдердің теориялық білімін практикалық тәжірибемен ұштастыруына, әдістемелік сауаттылығын жетілдіруіне, сондай-ақ педагогикалық рефлексия жүргізу дағдыларын меңгеруіне ерекше мән берілуі тиіс.

Осылайша, тілдік пәндерді оқытуда арнайы құзыреттіліктерді дамытуға бағытталған педагогикалық шарттарды тиімді қолдану – кәсіби даярлық сапасын арттырып, білім алушының кәсіби-тілдік тұлға ретінде қалыптасуына негіз болады. Бұл ғылыми-педагогикалық бағытты одан әрі тереңдетіп зерттеу – білім беру жүйесіндегі сапалы өзгерістердің алғышарты бола алады.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

- Әбдіғапбарова, У. Б. (2020). Интерактивті оқытудың теориялық негіздері. Түркістан: ТМУ баспасы.
- Жиенбаева, Н. Б. (2019). Болашақ мамандардың кәсіби құзыреттілігін қалыптастыру мәселелері. Алматы: Қазақ университеті.
- Момынбаев, Б. К. (2000). Психолого-педагогические и дидактические основы формирования личности будущего специалиста. Алматы: Ғылым.
- Мыңбаева, А. П. (2024). Метатілдегі коннотация: мәдени-тілдік құзыреттілік. Алматы: EDP Hub.
- Онтагарова, Д. Р., & Ахметжанова, М. (2023). Студенттердің тілдік құзыреттілігін қалыптастыру әдістері және технология. ЕҰУ хабаршысы, №4, 384-395.
- Оразбаева, Ф. Ш., & Рахметова, Р. С. (2005). Қазақ тілін оқыту әдістемесі: Оқу құралы. Алматы: Print-S.
- Қанафиева, К. Қ. (2012). Жоғары оқу орындарында интерактивтік оқыту арқылы тілдік тұлға қалыптастырудың дидактикасы. Астана: Фолиант.
- Рахметова, С. (2016). Қазақ тілін оқыту әдістемесі. Алматы: Рауан.

XVII.ULUSLARARASI
DUNYA DILI
TÜRKÇE
SEMPOZYUMU

Maira **SARSEN**BAYEVA
Elmira **İGİLİ**KOVA



XVII.ULUSLARARASI
DÜNYA DİLİ
TÜRKÇE
SEMPOZYUMU

Marija **LEONTİK***

Makedonya'da Türkoloji Araştırmalarının Başlangıcı ve Gelişmesi

Özet

1943 yılında Makedonya'yı da içeren Demokratik Federal Yugoslavya kuruldu, 1945'te Yugoslavya Federal Halk Cumhuriyeti oldu; 1963 yılında adı Yugoslavya Sosyalist Federal Cumhuriyeti olarak değiştirildi. Makedonya Cumhuriyeti, Yugoslav federasyonunda bir cumhuriyet oldu. 1943 yılında Demokratik Federal Makedonya Cumhuriyeti, 1945'te Federal Makedonya Halk Cumhuriyeti, 1963'te Sosyalist Federal Makedonya Cumhuriyeti idi. 1991 yılında bağımsızlığını ilan ederek Makedonya Cumhuriyeti adını aldı. 2019 yılında ülkenin adı Kuzey Makedonya Cumhuriyeti oldu. Eğitimi ve bilimi geliştirmek için bu dönemde Makedonya'da birçok eğitim ve bilim kurumu kurulmuştur. Bu kurumlar, Türkoloji araştırmalarını başlatmak ve geliştirmek için mevcut imkânlardan yararlanarak bir strateji uygulamış, böylece sağlam bir zemin hazırlamış ve bugün bir gelenek oluşturmuşlardır. Bugün Türkoloji araştırmalarının üç devlet üniversitesi ve bir özel üniversite merkezi vardır: Skopje'de Aziz Kiril ve Metodiy Üniversitesi Blaže Koneski Filoloji Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Sjtip'te Gotse Delcejev Üniversitesi Filoloji Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Tetovo Devlet Üniversitesi Felsefe Fakültesi Şarkiyat (Doğu Dilleri) Bölümü ve Skopje'de özel Uluslararası Balkan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türk Dili Eğitimi ve Öğretmenliği Bölümü.



**ANAHTAR
KELİMELE**

Makedonya, Eğitim kurumları, Bilim kurumları,
Türkoloji merkezleri, Türkoloji araştırmaları.

* Prof. Dr., Gotse Delcejev Üniversitesi (Goce Delcev University), Kuzey Makedonya, marija.leontik@ugd.edu.mk, ORCID (0009-0006-7770-581X)



The Beginning And Development Of Turkology Research In Macedonia

Abstract

In 1943, the Democratic Federal Yugoslavia, which also included Macedonia, was established. In 1945, it became the Federal People's Republic of Yugoslavia, and in 1963 its name was changed to the Socialist Federal Republic of Yugoslavia. Within this federation, Macedonia functioned as one of the republics: in 1943 as the Democratic Federal Republic of Macedonia, in 1945 as the Federal People's Republic of Macedonia, and in 1963 as the Socialist Federal Republic of Macedonia. In 1991, it declared independence and assumed the name the Republic of Macedonia. In 2019, the country was officially renamed the Republic of North Macedonia. During this period, to advance education and science, a number of educational and scientific institutions were founded in Macedonia. These institutions pursued a strategy by utilizing available resources to initiate and develop Turkology research, thus preparing a strong foundation that has now evolved into an established tradition. At present, Turkology research is carried out at three state universities and one private university: the Department of Turkish Language and Literature at the Blaže Koneski Faculty of Philology, Ss. Cyril and Methodius University in Skopje; the Department of Turkish Language and Literature at the Faculty of Philology, Goce Delčev University in Štip; the Department of Oriental Studies (Eastern Languages) at the Faculty of Philosophy, Tetovo State University; and the Department of Turkish Language Education and Teaching at the Faculty of Education, International Balkan University, a private university in Skopje.



KEYWORDS

Macedonia, Educational institutions, Scientific institutions, Turkology centers, Turkology research.

1. Giriş

Makedonların yaşadığı topraklarda, Türklerle Makedonların yoğun münasebetleri Osmanlıların Balkanlara hâkim olması ile başlamıştır. Kosova Savaşı'ndan sonra (1389), Osmanlılar, Makedonya topraklarına yayılmıştır. 6 Ocak 1392'de Osmanlılar Skopje'yi fethettikten sonra, bugünkü Makedonya'nın bütün toprakları Osmanlı İmparatorluğu'nun idaresi altına girmiş ve beş asır sürecek yeni bir devir başlamıştır. Osmanlı İmparatorluğu'nda Osmanlıca resmî dil olarak, bu bölgede yaşayan halkları ve bu bölgede konuşulan dilleri etkilemiş ve bunların izleri bugüne kadar gelebilmiştir. Balkan Savaşları'ndan sonra (1912-1913), Osmanlılar Balkanları da Makedonya topraklarını da kaybetmiştir. 1 Aralık 1918 yılından itibaren Makedonya'nın toprakları Sırp, Hırvat ve Sloven Krallığı idaresi altındaydı. Sırp, Hırvat ve Sloven Krallığı'nda resmî dil Sırpçadır. Bu krallıkta Belgrad, Zagreb ve Ljubljana üniversite merkezleri vardı. 1920 yılında Belgrad Üniversitesi'nin kolu olarak Skopje'de ilk Felsefe Fakültesi açıldı, birçok aydın yetiştirdi fakat İkinci Dünya Savaşı'ndan dolayı 3 Nisan 1941 yılında kapandı. İkinci Dünya Savaşı sırasında, 29 Kasım 1943 tarihinde, altı cumhuriyetten ve iki özerk bölgeden oluşan Demokratik Federal Yugoslavya kuruldu. Devletin adı 1945'te Yugoslavya Federal Halk Cumhuriyeti oldu; 1963 yılında adı Yugoslavya Sosyalist Federal Cumhuriyeti olarak değiştirildi. Makedonya Cumhuriyeti, Yugoslav federasyonunda bir cumhuriyet oldu. 1943 yılında Demokratik Federal Makedonya Cumhuriyeti, 1945'te Federal Makedonya Halk Cumhuriyeti, 1963'te

Sosyalist Federal Makedonya Cumhuriyeti idi. Yugoslav Federasyonunda devlet dili Sırp-Hırvat diliydi, Makedonya Cumhuriyeti'nde ise Makedon dili konuşulmaktaydı. 1944 yılında Makedonca, Federal Makedonya'nın resmî dili oldu. İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra Makedonya topraklarında yaşayan halklar için yeni bir devir başladı, çünkü devlet okullarında¹ kendi ana dillerinde öğretim görme hakkına sahip oldular. Böylece Makedonlar tarihte ilk kez 9. yüzyıldan beri yazılı dil olarak gelişen Makedon dilinin resmî olarak standartlaşmasına başladılar ve çağdaş Makedon dilini okullarda okutmaya başladılar. 5 Mayıs 1945 yılında Makedon Kiril Alfabeti kanunla kabul edildi ve yazı dili konuşma diline yaklaştırıldı. Türkler ise 14. yüzyıldan beri bu topraklarda konuşulan Osmanlıca'yı ve kullanılan Arap alfabesini aşarak okullarda Türkiye Cumhuriyeti'nde kullanılan Türkiye Türkçesini ve Latin alfabesini uygulamaya başladılar. Türkiye Cumhuriyeti 29 Ekim 1923 yılında kurulduktan sonra, Türkçenin standartlaşması 1 Kasım 1928 tarihinde Türk Latin alfabesinin kabul edilmesi ve 1932 yılında Dil Devrimi'nin başlatılmasıyla gerçekleşti. Türk Latin alfabesi ve Dil Devrimi ile yazı dili konuşma diline yaklaştı. Türkiye'deki standart Türk dilinin Makedonya'ya yayılması için, İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra devlet okullarında açılan Türkçe sınıflar çok önemlidir. Böylece devlet okullarında aynı anda standart Makedonca ve standart Türkçe okutulmaya başladı ve günümüze kadar Makedonya'daki Türkoloji araştırmalarının en büyük kısmı Makedonca ve Türkçe olarak gerçekleşti. Türkçe okullar, Türkçe radyo ve televizyon yayınları, Türkçe tiyatro, Türkçe gazete ve Türkçe dergiler, Makedonya'daki standart Türk dilinin yayılması ve Türkoloji çalışmalarının gelişmesine iyi bir zemin yaratmış oldu.

1991 yılında Makedonya, Yugoslavya Sosyalist Federal Cumhuriyeti'nden ayrılıp bağımsızlığını ilan etti ve Makedonya Cumhuriyeti adını aldı. 2019 yılında ülkenin adı Kuzey Makedonya Cumhuriyeti oldu. Devlet okulları dışında özel okullar, özel gazeteler, dergiler, yayınları vb. yeni seçenekler sundu. Türkçe öğretim, var olan devlet okullarında devam etti. Makedonya'da Türkçe öğretim, devlet ilköğretim okullarında, devlet liselerinde ve devlet fakültelerinde gerçekleşmektedir. Bunun dışında, özel kurumlarda da her seviyede Türkçe öğretim mevcuttur. Bu da Makedonya'da Türkoloji çalışmalarını geliştirmek için iyi bir ortamdır. 2007 yılından itibaren 21 Aralık, Makedonya'da yaşayan Türklerin Millî Bayramı olarak kutlanır, çünkü o gün, 1944 yılında Makedonya Türkleri'nin Türkçe eğitim haklarını kazandığı gün olarak kabul edilmiştir.

Her ülkede bilim çalışmalarını başlatıp geliştirmek için bilim kurumları çok önemlidir, bu, Türkoloji çalışmaları için de geçerlidir. İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra yeni kurulmuş öğretim ve bilim kurumlarında (1946'da Felsefe Fakültesi Tarih Bölümü, 1946'da Filoloji Fakültesi, 1947'de Aziz Kliment Ohridski Yüksek Pedagoji Okulu, 1948'de Millî Tarih Enstitüsü, 1950'de Marko Tsepenkov Folklor Enstitüsü, 1951'de Makedonya Halk Cumhuriyeti Devlet Arşivi, 1967'de Makedonya Bilimler ve Sanatlar Akademisi vb.) Türkolojiye dair az bilgi ve Türkoloji konularını araştırarak az Türkolog vardı. Bu kurumlar, Türkoloji araştırmalarını başlatmak ve geliştirmek için mevcut imkânlardan yararlanarak bir strateji uygulamış, sağlam bir zemin hazırlamış ve bugün bir gelenek oluşturmuşlardır. Bugün Kuzey Makedonya'da, Türkoloji araştırmaları üç devlet üniversitede ve bir özel üniversitede gerçekleşmektedir: Skopje'de Aziz Kiril ve Metodij Üniversitesi Blazje Koneski Filoloji Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümünde, Sjtip'te Gotse Delçev Üniversitesi Filoloji Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümünde, Tetovo Devlet Üniversitesi Felsefe Fakültesi Şarkiyat (Doğu Dilleri) Bölümünde ve Skopje'de özel Uluslararası Balkan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türk Dili Eğitimi ve Öğretmenliği Bölümünde.

¹ Yugoslavya Sosyalist Federal Cumhuriyeti'nde, dolayısıyla Sosyalist Federal Makedonya Cumhuriyeti'nde de özel okul yoktu, hepsi devlet okuluuydu. Makedonya'da özel okullar, bağımsızlığını ilan ettikten sonra, 1991 yılından sonra açılmaya başladı.

2. Çalışmanın Amacı

Bu bildiriye, Makedonya'da Türkoloji araştırmalarının başlangıcı ve gelişmesi kronolojik sırayla incelenecektir. Türkoloji araştırmaları genellikle bilim kurumları çerçevesinde ve Türkoloji merkezleri etrafında, geçmişte de bugün de gelişmektedir. İstisnasız, her kurumda Türkoloji dersleri ve çalışmaları bir Türkoloğun veya Şarkiyatçının yetişmesiyle başlamıştır. Bundan dolayı Türkoloji çalışmaları için önemli kurumlar tanıtılacaktır. Bilim adamları, kadrolu olarak çalıştıkları kurum çerçevesinde tanıtılacak; kadrolu olarak yüksek kurumda çalışmayan elemanlardan ise, yıllık sözleşmeyle ders verdikleri kurumlar bünyesinde söz edilecektir. Bu bildirinin amacı, Türkoloji araştırmalarının başlangıcını ve gelişmesini, Türkoloji merkezlerinde çalışan Türkologların araştırdıkları konular üzerinden ortaya koymaktır.

3. Çalışmanın Yöntemi

Bu araştırmada, Türkoloji merkezlerinde çalışan Türkologların bibliyografileri incelenmiştir. Marija Leontik, "Dünya'da Türkoloji" Cilt II adlı monografisi için Makedonya'da çalışan elli bilim insanının biyografisini ve bibliyografisini hazırlamıştır (Geniş bilgi için bkn.: Dünya'da Türkoloji II, 2024, s. 269-373). Bu çalışmanın ardından, monografide yer almayan ve sonradan yetişen Türkologların bibliyografileri de bu bildiri kapsamında araştırılmıştır. Makedonya Türkologlarının bibliyografilerinden, Makedonya'daki Türkoloji araştırmalarının başlangıcı ve gelişmesi açıkça ortaya konulabilmiştir. Araştırmanın sınırlandırılması açısından, bu gelişmeyi tespit etmek için Türkoloji araştırmalarını gerçekleştiren kurumlar, bu kurumlarda çalışan Türkologlar ve Türkoloji ile ilgili sadece yayımlanan makale, bildiri ve kitaplar seçilmiştir. Çalışmanın sonuç kısmında ise Makedonya Türkolojisinde daha sık ve daha az ele alınan konular tespit edilip tartışılmıştır.

4. Aziz Kiril ve Metodij Üniversitesi Millî Tarih Enstitüsünde Gerçekleşen Türkoloji Çalışmaları

Millî Tarih Enstitüsü (www.ini.ukim.mk), 22 Temmuz 1948 yılında kuruldu. Bu kurumun yedi bölümü arasında, 15. yüzyıldan 18. yüzyılın sonuna kadar Osmanlı Dönemi Bölümü, 1948 yılında Millî Tarih Enstitüsü'nün kuruluşundan sonra hemen açıldı. Bölümün adı değiştirilip Osmanlı Döneminde Makedonya Tarihi Bölümü (XIX. yüzyılın başına kadar) oldu. Başlangıçta Osmanlı belgeleri toplandı, Makedoncaya çevrildi ve yayımlandı. Sonra bu belgeler üzerine bilimsel çalışmalar yapıldı. Millî Tarih Enstitüsü'nde Osmanlı dönemi tarihi, Osmanlı kültürü ve medeniyeti ile ilgili birçok çalışma ve proje vardır. Bu bölümde kadrolu olarak Prof. Dr. Aleksandar Stojanovski, Prof. Dr. Aleksandar Matkovski, Prof. Dr. Milka Zdraveva, Kemal İlyaz Aruçi, Prof. Dr. Jovan Janev ve Prof. Dr. Ahmet Şerif çalışmış ve emekliye ayrılmışlardır. Bugün Millî Tarih Enstitüsü Osmanlı Döneminde Makedonya Tarihi Bölümü'nde kadrolu olarak Prof. Dr. Dragi Gjorgjiev, Prof. Dr. Muzafer Bislimi, Prof. Dr. Vladimir Janev, Prof. Dr. Petar Todorov, Mr. Nedzjad Mehmedovikj, Mr. Borcje Nikolov, Mr. Nikola Kirikj ve Mr. Armen Zjarnoski çalışmaktadır. **Prof. Dr. Aleksandar Stojanovski** (1929-2009), 1955 yılından emekliye ayrılana kadar (1989) Millî Tarih Enstitüsü'nde çalıştı. Bütün bilimsel çalışmalarında Makedonya ve Balkanların Osmanlı dönemini inceledi. O dönemde Makedonya Osmanlı dönemi hakkında ayrıntılı bilgiler olmadığından, on yedi cilt 15. - 17. yüzyıl Osmanlı sayım defterini Osmanlı Türkçesinden Makedoncaya çevirdi. Onun sayesinde Makedonya'da

Osmanlı sayım defteri ve Osmanlı belgesi çeviri geleneği geliştirdi ve yeni nesillere örnek oldu (Prof. Dr. Dragi Gjorgjiev, Prof. Dr. Ahmet Şerif, Doç. Dr. Adnan Şerif vb.). Bu çeviriler sayesinde Osmanlı feodal sistemini, Osmanlı döneminde şehirlerin, zanaatçılığın, ticaretin gelişmesini vb. araştırıp bilimsel eserler hazırladı. **Prof. Dr. Aleksandar Matkovski** (1922-1992), 1956 yılından emekliye ayrılana kadar (1987) Millî Tarih Enstitüsü'nde çalıştı. Matkovski'nin Makedonya'nın Osmanlı dönemiyle ilgili birçok bilimsel araştırması vardır; özellikle Makedonya'nın Osmanlı döneminden kalan belgeleri üzerinde yoğun olarak çalıştı. **Kemal İlyaz Aruçi** (1920-1977), 1970 yılında Millî Tarih Enstitüsü'nde çalışmaya başladı, Osmanlıca belgeleri sınıflandırıp inceledi, özellikle Mehmet Raşid Efendi'nin, Solakzade'nin, Hoca Sâdeddin Efendi'nin ve diğer Türk kroniklerinde Makedonya'yı araştırdı. **Prof. Dr. Jovan Janev** (1946-2024), 1977 yılından emekliye ayrılana kadar (2001) Millî Tarih Enstitüsü'nde çalıştı, Osmanlı dönemini araştırdı, özellikle Osmanlı hâkimiyeti döneminde Makedonya'daki lonca teşkilatının tarihî ve sosyo-ekonomik yönlerini ve Osmanlı hâkimiyeti döneminde Makedonya'daki kadın köleleri inceledi. **Prof. Dr. Ahmet Şerif** (1954-), 1981 yılından beri Millî Tarih Enstitüsü'nde çalıştı. Ahmet Şerif'in Osmanlı dönemi ile ilgili birçok çalışması ve çevirisi vardır. Özellikle Osmanlı döneminde Makedonya'daki vakıfları ve madenleri, Kratovo Darphanesini, Makedonya'daki Yörükleri vb. araştırdı. **Prof. Dr. Dragi Gjorgjiev** (1963-), 1988 yılından beri Millî Tarih Enstitüsü'nde çalışmaktadır. Osmanlı dönemi ile ilgili birçok eseri ve çevirisi vardır. Araştırmalarında, Osmanlıların fethinden 17. yüzyılın sonuna kadar Üsküp'ü, Üsküp Osmanlı Darphanesini, Osmanlı belgelerinde Ohri ve yöresini, Manastır vilayetini, Makedonya'da Osmanlı döneminde İslamlaşmayı, Makedonya'da Osmanlı döneminde millet sistemini vb. inceledi. **Prof. Dr. Muzafer Bislimi** (1972), 1999 yılından itibaren Millî Tarih Enstitüsünde çalışmaktadır. Çalışmalarında özellikle Makedonya'da Skender Bey'in Osmanlılar ile savaşını, Arnavutlar ve Jön Türk devrimini araştırdı.

5. Aziz Kiril ve Metodij Üniversitesi Felsefe Fakültesi Tarih Bölümünde Gerçekleşen Türkoloji Çalışmaları

Bir toplumda bilimin gelişmesi fakültelerin ve üniversitelerin kuruluşlarına bağlıdır. 1 Aralık 1918 yılında, Makedonya'nın toprakları Sırp, Hırvat ve Sloven Krallığı idaresi altındaydı. Bu krallıkta Belgrad, Zagreb ve Ljubljana üniversite merkezleri vardı. 1920 yılında Belgrad Üniversitesi'nin kolu olarak Skopje'de ilk Felsefe Fakültesi açıldı, ancak İkinci Dünya Savaşı'ndan dolayı 3 Nisan 1941 yılında kapandı. İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra, 29 Kasım 1946 yılında Felsefe Fakültesi (www.fzf.ukim.edu.mk) tekrar kuruldu.

1951 yılına kadar Makedonya'da tahsil görmüş Şarkiyatçı veya Türkolog yoktu. Bundan dolayı Şarkiyat ve Türkoloji meraklıları Yugoslavya'nın şarkiyat merkezleri olan Belgrad ve Sarajevo'ya gidip tahsil gördükten sonra Makedonya'ya dönüyorlardı. 1951 yılında, Aziz Kiril ve Metodij Üniversitesi Felsefe Fakültesi Tarih Bölümü, **Metodija Sokoloski'yi** (1913-1984) Türk dilini ve Osmanlı Paleografyasını okutmak için davet ettikten sonra, Makedonya'daki Türkoloji dersleri ilk defa bir bilim kurumunda gerçekleşmeye başladı. Prof. Dr. Metodija Sokoloski, Belgrad Felsefe Fakültesi Şarkiyat ile Millî Tarih Bölümü'nden mezun oldu. Felsefe Fakültesi Tarih Bölümü'nde ve Millî Tarih Enstitüsü'nde çalışan birçok bilim insanı onu örnek alarak hem tarih hem de Şarkiyat alanında tahsil görüp yeni bir gelenek yarattılar (Aleksandar Matkovski, Aleksandar Stojanovski, Dragi Gjorgjiev, Ahmet Şerif, Borçje Nikolov, Nikola Kirikj, Necad Mehmedovikj vb.).

O yıllarda Makedonya'da Türkoloji ve Şarkiyata dair zengin kütüphane ve Makedonya Osmanlı dönemi hakkında derin bilgiler olmadığından, Prof. Dr. Metodija Sokoloski, Makedonya ve Türkiye arşivlerindeki Osmanlı belgelerini araştırdı, onları Makedoncaya çevirdikten sonra makale ve kitap yazdı. Birçok şehrin adını inceledi, en önemli şehirlerin ve bölgelerin Osmanlı dönemdeki toplumsal ve ekonomik hayatını belgelerle açıklayarak yeni çalışmalara zemin hazırladı.

6. Kuzey Makedonya Cumhuriyeti Devlet Arşivinde Gerçekleşen Türkoloji Çalışmaları

Makedonya Cumhuriyeti Devlet Arşivi (www.arhiv.mk), 1951 yılında kuruldu. 1952 yılında kurulan Şarkiyat Bölümü'nde **Süreyya Yusuf** (1923-1977), Arif Starova ve Panta Dzjambazovski görevlendirildi. Arşivde Osmanlı dönemiyle ilgili önemli kaynaklar bulunmaktadır. Bu belgeleri çevirmek için başlangıçta Osmanlıca'yı bilen filolog bulmak zor olduğundan, kurum Osmanlıca'yı iyi bilen **Panta Dzjambazovski** (1883-1962), **Arif Starova** (1898-1976) ve **Kemal İlyazi Aruçi** (1920-1977) gibi aydınları görevlendirdi. Kemal İlyazi Aruçi, Devlet Arşivi'nde Osmanlıca uzmanı olarak Manastır, Üsküp, Kalkandelen kadı sicillerini, çeşitli ferman, berat, vakfiye ve benzer Osmanlıca belgeleri sınıflandırdı ve üzerinde araştırmalar yaptı. **Prof. Dr. Vancjo Bosjkov** (1934-1984), 1958-1963 yılları arasında Makedonya Devlet Arşivi'nde çalıştı. Bu dönemde Osmanlı dönemine ait tarih belgelerini çevirip inceledi, Üsküp'teki tekeleri ve vakıfları araştırdı. Panta Dzjambazovski, Arif Starova, Metodija Sokoloski, Vancjo Bosjkov, Fetah İshak ve Kemal İlyazi Aruçi, Makedonya'daki Türkoloji çalışmalarının öncüleridir. Onlarla Makedonya'da Osmanlı belgesi çeviri geleneği başladı. Onların sayesinde birçok Osmanlı belgesi Osmanlı Türkçesinden Makedoncaya çevrilip birçok bilimsel çalışmaya kaynak oldu. Bugün Arşiv'de Osmanlı Dönemi Belgelerin Tasnif ve Tahlil Bölümü vardır. Bu bölümde Doç. Dr. Adnan Şerif, Mr. Lili Blagadusja-Savatikj, Nebahat Ruşit ve Mustafa Alioski çalışmaktadır. **Adnan Şerif** (1971-), Osmanlı belgesi çeviri geleneğini sürdürüyor, onların hakkında araştırma yapıyor, Osmanlı dönemiyle ilgili bilimsel çalışmalar yürütüyor. **Lili Blagaduşa Savatikj**'in (1968-) araştırma ve çevirileri Makedonya Osmanlı dönemi belgeleriyle ilgilidir.

7. Aziz Kiril ve Metodij Üniversitesi Aziz Kliment Ohridski Pedagoji Fakültesi Türk Dili Eğitimi ve Öğretmenliği Bölümünde Gerçekleşen Türkoloji Çalışmaları

1947 yılında Aziz Kliment Ohridski Yüksek Pedagoji Okulu açıldı. Başlangıçta Yüksek Pedagoji Okulu'nun beş grubu vardı, 1953'te ise on yedi gruba çıktı. 1952 yılında ilk Türkçe ve Arnavutça grubu açıldı. Böylece ilköğretim öncesi ve ilköğretim Türk dili hocaları yetişmeye başladı. 1961 yılında Yüksek Pedagoji Okulu, Pedagoji Akademisi oldu, 1995 yılında ise iki yıllık Pedagoji Akademisi, dört yıllık Pedagoji Fakültesi hâline geldi. Bugün Pedagoji Fakültesi'nde (www.pfsko.ukim.edu.mk), ilk eğitim öncesi grubu, ilk eğitim grubu ve kütüphanecilik grubu olmak üzere üç grup vardır. Bu fakültede Prof. Dr. Arif Ago, Prof. Dr. Hamdi Hasan ve Prof. Dr. Yusuf Hamzaoğlu Türkçe dersler vermişlerdir. Bugün bu fakültede Prof. Dr. Hülya Davut Skuka (Türkolog) ve Prof. Dr. Aida İslam (Türk müziği uzmanı) kadrolu olarak çalışmaktadır. Pedagoji Fakültesi'nde çalışan bilim insanları, eğitim konuları dışında Türkoloji araştırmaları da yapmaktadırlar. Prof. Dr. Yusuf Hamzaoğlu (1945-), bilimsel çalışmalarında Balkan Türklüğünü, Osmanlı dönemini, Osmanlı İmparatorluğu'nda II. Meşrutiyet'in ilânını, Osmanlı döneminde Türk-Makedon münasebetlerini, Atatürk'ü vb. konuları araştırdı. Prof. Dr. Aida İslam'ın (1966-) araştırmalarında Türk müziği ve Osmanlı müziği konu olarak en belirgindir. Prof. Dr. Hülya Davut Skuka (1968-), Türk dilindeki zarfları, Makedonya Türklerinin çatı eklerini, çekimsiz fiilleri, deyimleri vb. konuları işlemektedir.

8. Aziz Kiril ve Metodij Üniversitesi Blazje Koneski Filoloji Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümünde Gerçekleşen Türkoloji Çalışmaları

Üniversitelerin kuruluşları bir toplumun bağımsız idaresine bağlıdır. Makedonya bunu İkinci Dünya Savaşı'nın sonunda, 29 Kasım 1943 yılında Makedonya'yı içeren Demokratik Federal Yugoslavya'nın kuruluşuyla yaşadı. Makedonya'nın ilk üniversitesi Skopje'deki Aziz Kiril ve Metodij Üniversitesi (www.ukim.edu.mk), 24 Nisan 1949'da Skopje'de resmî olarak kuruldu. Fakat 29 Kasım 1946 yılında, ilk Makedon fakültesi olarak kurulan Felsefe Fakültesi'nde dersler 16 Aralık 1946 yılında başladı. Felsefe Fakültesi'nin başlangıcından beri var olan filoloji ve fen bölümleri, zaman içinde ayrı fakültelere gelişti. Böylece 1974'te ayrı bir Filoloji Fakültesi (www.flf.ukim.edu.mk) kuruldu, 1995 yılında ise adı Blazje Koneski oldu. Bugün bu fakültenin on bir bölümü vardır. 1976-1977 öğretim yılında, Prof. Dr. Olivera Yaşar Nasteva'nın girişimiyle Filoloji Fakültesi'nde Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü de kuruldu.

Blazje Koneski Filoloji Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü'nde kadrolu olarak Prof. Dr. Olivera Yaşar Nasteva, Prof. Dr. Arif Ago, Prof. Dr. Hamdi Hasan, Prof. Dr. Mücahit Asimov, Prof. Dr. Fadıl Hoca, Prof. Dr. Sevin Alil Arslan ve Mr. Sena Arif Şeşum görev yaptılar. Bu hocalar dışında, Prof. Dr. Vancjo Bosjkov (1934-1984), 1981'den vefatına dek ders verdi; Prof. Dr. Mücahit Asimov (1940-2009) ise 1999'dan emekliye ayrılana kadar (2005) bu bölümde çalıştı. **Prof. Dr. Olivera Yaşar Nasteva** (1922-2000), çalışmalarının en büyük kısmında Makedon dilindeki Türkizmaları, Türkçenin ve Makedoncanın münasebetlerini ve etkileşimlerini araştırdı. **Prof. Dr. Arif Ago** (1935-), Makedonya Türk ağızlarını, Makedonya Türk edebiyatını ve Makedonya Türkçe eğitimini inceledi. **Prof. Dr. Hamdi Hasan** (1945-), Türk halk edebiyatını, özellikle Makedonya Türklerince kullanılan atasöleri ve deyimleri, söylenen manileri, türkülerini, bilmeceleleri ve tekerlemeleri araştırdı, Makedonya Türk aydınları ve Türk edebiyatı hakkında birçok yazı yazdı. **Prof. Dr. Fadıl Hoca** (1963-), Türk Divan şiirini, bu şiirde kullanılan manzumları ve sultan şairleri araştırdı; Veysi 'Üskübi' divanını tahlil etti, Çağtayı edebiyatını ve Babur Şah'ı tanıttı vb. **Prof. Dr. Sevin Alil Arslan** (1971-), Türk dili ve edebiyatı, çocuk edebiyatı, dil ve edebiyat etkileşimi, Makedonya Türk ağızları, Türk kültürü üzerinde araştırmalar yapmaktadır. **Mr. Sena Arif-Şeşum** (1959-), Türk dilinin ve Türk edebiyatının genel meseleleri üzerinde çalışmalar yapar ve Makedon dilindeki Türkizmaları araştırır. Bugün bu bölümün öğretim üyeleri olarak Prof. Dr. Oktay Ahmed, Prof. Dr. Nazım İbrahim, Doç. Dr. Osman Emin ve Dr. Fatima Hocin çalışmaktadır. Yenilenen yıllık sözleşmelerle Prof. Dr. Aktan Ago, Dr. Melek Nuredini ve Dr. Feyhan Ruşid ders verirler. **Prof. Dr. Oktay Ahmed** (1967-), Türk dili (fonetik, morfoloji, sentaks), Makedonya Türk ağızları, dil etkileşimi ve Makedonya Türkolojisinin gelişimi üzerine araştırmalar yapar; Türkçeden Makedoncaya deyim çevirisini inceler vb. **Prof. Dr. Nazım İbrahim** (1963-), Makedonya Türk ağızlarını fonetik, morfoloji ve sentaks açılarından inceler; Makedonya Türk atasözlerini çalışır ve Makedonya Yörükleri hakkında araştırma yapar. **Doç. Dr. Osman Emin** (1979-), çocuk edebiyatı, çocuk eğitimi ve gelişimi, Makedonya Türk çocuk edebiyatı, Makedonya eğitim sisteminde entegre eğitimi ve Makedonya'da anadil olarak Türkçe dersi vb. konular üzerinde çalışmalar yapar. **Dr. Fatima Hocin** (1963-), Makedon ve Arnavut edebiyat eserlerinde Türkizmaları, Makedonya Türk yazarlarını ve Makedonya'da Osmanlı döneminden kalan kültürel mirası inceler. **Dr. Melek Nuredini** (1983-), Osmanlı dönemini, eski Türk edebiyatını, Osmanlı döneminde kadın şairleri, Makedonya Türk masallarını ve Kuzey Makedonya'nın ilköğretim okulu ders kitaplarında çeviri sorunlarını inceler. **Dr. Feyhan Ruşid** (2007-), Türk atasözlerini, Makedonya Türk atasözleri ile Makedon atasözleri arasındaki ortaklıklarını ve Makedonya'da Türkçe öğretimini araştırır.

9. Makedonya Bilimler ve Sanatlar Akademisi (MANU)

Makedonya Bilimler ve Sanatlar Akademisi (www.manu.edu.mk; manu@manu.edu.mk), 23 Şubat 1967'de kuruldu. 1979'da **Prof. Dr. Olivera Yaşar Nasteva**, Makedonya Bilimler ve Sanatlar Akademisi'nin üyesi olduktan sonra akademide birkaç Balkanoloji ve Türkoloji projesi başlattı. Çalışmalarında Türk-Makedon dil ilişkilerine ağırlık verdi. Bugün akademinin üyesi olan **Prof. Dr. Dragi Gjorgjiev**, Osmanlı dönemi ile ilgili çalışmaları yürütmektedir.

10. Aziz Kiril ve Metodij Üniversitesi Marko Tsepenkov Folklor Enstitüsünde Gerçekleşen Türkoloji Çalışmaları

Marko Tsepenkov Folklor Enstitüsü (www.ifmc.ukim.mk), 6 Nisan 1950 tarihinde kuruldu. Kuruluşunun ilk yıllarında özellikle anonim halk edebiyatı ürünleri derlendi ve yayımlandı. Daha sonraki dönemde ise bu halk edebiyatı ürünleri üzerine bilimsel çalışmalar yapıldı. 1982 yılında, Enstitü bünyesinde 'Makedonya Cumhuriyeti'nde Yaşayan Diğer Halkların Folklor ve Etnolojisini Araştırma Bölümü' kuruldu. Bu bölüm kapsamında Türk Halkının Folklor ve Etnolojisini Araştırma Dalı da yer almaktadır. 1982 yılından önce de Türklerin folkloru ve etnolojisi üzerine bazı araştırmalar yapılmış olsa da, söz konusu dalın kurulmasından sonra bu çalışmalar daha sistemli ve yoğun biçimde sürdürüldü. Bu kurumda Türk folkloru alanında **Prof. Dr. Sevim Piličkova** (1946-), 1977 yılından 2011'deki emekliliğine kadar görev yaptı. Piličkova özellikle Makedonya'da yaşayan Türklerin manilerini, fıkralarını, masallarını ve atasözlerini derleyip inceledi. Onun emekli olmasının ardından, Türk folkloru alanındaki araştırma ve projeleri **Prof. Dr. Aktan Ago** (1976-) yürütmeye devam etti. Aktan Ago ayrıca Makedon halk ürünlerinde yer alan Türkizmaları da incelemektedir.

11. Gotse Delcjev Üniversitesi Filoloji Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümünde Gerçekleşen Türkoloji Çalışmaları

Gotse Delcjev Üniversitesi (www.ugd.edu.mk), 27 Mart 2007 tarihinde Sjtıp'te Makedonya Cumhuriyeti Meclisi kararıyla kuruldu. Üniversite, 2007 yılında yedi fakülteyle öğretime başladı, 2008 yılında fakülte sayısı on üçe yükseldi. 2008-2009 öğretim yılında Filoloji Fakültesi açıldı. 2009-2010 öğretim yılında, Filoloji Fakültesinin dekanı Prof. Dr. Violeta Dimova'nın girişimiyle Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü kuruldu. Bu bölümde iki ana bilim dalı bulunmaktadır: 'Öğretmenlik grubu' ve 'Çevirmenlik grubu'.

Filoloji Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümünün ilk kadrolu öğretim üyeleri Prof. Dr. Marija Leontik ve Prof. Dr. Mahmut Çelik'tir. 2019-2020 öğretim yılında Mr. İvana Koteva da öğretim görevlisi olarak bölüme katıldı. **Prof. Dr. Marija Leontik** (1967-), Türk dili (fonetik, morfoloji, sentaks), Türkçe-Makedonca karşılaştırmalı gramer, Makedon dilinde Türkçe unsurlar, edimbilim ve iki yönlü çeviri (Türkçe-Makedonca ve Makedonca-Türkçe) alanlarında araştırmalar yapmaktadır. **Prof. Dr. Mahmut Çelik** (1967-), çağdaş Türk edebiyatı, Makedonya Türk edebiyatı, Türk çocuk edebiyatı, Türk kültürü ve Makedonya Türkolojisinin gelişimi üzerine çalışmalar yürütmektedir. **Doç. Dr. İvana Velkova** (1985-) ise Türk edebiyatı, Makedonya Türk edebiyatı ve Makedon dilindeki Türkizmalar üzerinde araştırmalar yapmaktadır. Bu öğretim üyelerinin yanı sıra, yenilenen yıllık sözleşmelerle Prof. Dr. Gragi Gjorgjiev, Prof. Dr. Oktay Ahmed, Prof. Dr. Sevin Alil Arslan, Prof. Dr. Aktan Ago, Mr. Ümit Süleymani ve Mr. Sezen Seyfullah da bu bölümde ders verdiler. Ayrıca, Mr. Rabia Ruşid, Yunus Emre Enstitüsü ile yenilenen sözleşme kapsamında bölüm derslerine katıldı. Günümüzde, yenilenen yıllık sözleşmelerle bu bölümde Doç. Dr. Refide Şaini ve Prof. Dr. Numan Aruç görev yapmaktadır. **Dr. Rabia Ruşid**, Makedonya halk edebiyatını incelemektedir. **Mr. Ümit Süleymani**, Türk dili ve edebiyatı öğretim metodolojisine odaklanmaktadır. **Prof. Dr. Numan Aruç** ise Osmanlı ve Türk kültürü ile medeniyeti, ayrıca İslam felsefesi üzerine araştırmalar yapmaktadır.

12. Tetovo Devlet Üniversitesi Felsefe Fakültesi Şarkiyat Bölümünde Gerçekleşen Türkoloji Çalışmaları

Tetovo Devlet Üniversitesi (www.unite.edu.mk), Ocak 2004 yılında Makedonya Cumhuriyeti Meclisi tarafından resmî olarak kuruldu. 2009-2010 öğretim yılında Tetovo Devlet Üniversitesi Felsefe Fakültesi Şarkiyat Bölümü açıldı. Bu bölümde Türk Dili ve Edebiyatı ile Arap Dili ve Edebiyatı olmak üzere iki anabilim dalı yer almaktadır.

Prof. Dr. İsmail Ahmedi (1947-, Arabist), Prof. Dr. Adnan İsmaili (1962-, Arabist), Prof. Dr. Mehdi Polisi (1953–2014, Türkolog), Prof. Dr. Abdulah Hamiti (1958-, Türkolog) ve Prof. Dr. Muhamed Aruçi (1956–2013, Osmanlıca uzmanı) Şarkiyat Bölümünün ilk öğretim üyeleri oldular. 2017-2018 öğretim yılında Prof. Dr. Süleyman Baki (1975-, Türkolog) öğretim görevlisi olarak çalışmaya başladı. Daha sonra Dr. Elyesa İsmailovski (1972-, Türkolog) öğretim görevlisi olarak bölüme katıldı. **Prof. Dr. Süleyman Baki**, Osmanlı kültürü, Türk kültürü ve Makedonya'daki Osmanlı ve Türk şairleri üzerinde araştırmalar yapmaktadır. **Dr. Elyesa İsmailovski'nin** Türk edebiyatı üzerinde çalışmaları vardır. Şarkiyat Bölümü, kadro eksikliğini Makedonya ve Kosova'daki çeşitli üniversitelerden gelen misafir öğretim üyeleriyle giderdi. Bu bölümde yenilenen yıllık sözleşmelerle Makedonyalı Prof. Dr. Sevin Alil Arslan, Prof. Dr. Nazım İbrahim, Prof. Dr. Aktan Ago, Doç. Dr. Osman Emin, Doç. Dr. Seyhan Murtezan İbraimi, Mr. Semra Halili Skenderi ve Kosovalı Prof. Dr. Abdullah Hamiti ders verdiler.

13. Uluslararası Balkan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türk Dili Eğitimi ve Öğretmenliği Bölümünde Gerçekleşen Türkoloji Çalışmaları

Özel Uluslararası Balkan Üniversitesi (www.ibu.edu.mk), 2006 yılında Skopje'de kuruldu. Günümüzde Balkan Üniversitesinde yedi fakülte bulunmaktadır. Türk Dili Eğitimi ve Öğretmenliği Bölümü hariç, diğer fakültelerde ve bölümlerde eğitim dili İngilizcedir.

Eğitim Fakültesi Türk Dili Eğitimi ve Öğretmenliği Bölümü 2016-2017 öğretim yılında faaliyete geçti. Bu bölümde görev yapan Türkiyeli ve Makedonyalı bilim insanları, eğitim konularının yanı sıra Türkoloji araştırmaları da yapmaktadırlar. Makedonyalı **Doç. Dr. Refide Şaini** (1987-), 2020'den 2025'e kadar bu bölümde öğretim görevlisi olarak çalıştı; Osmanlı yazıhanesinin rolü ve önemini, Makedonya Türk Edebiyatını, Makedonya Türk çocuk edebiyat dergilerini ve Makedonya Türk halk masallarını inceledi. Bugün bu bölümde, Doç. Dr. Seyhan İbraimi (1982-), Dr. Mumin Ali (1990-), Dr. Özlem Kurt (1991-), Dr. Ekrem Destanov (1991-), Mr. Berna Beyoğlu (1997-) ve Mr. Banu İsmaili (1998-) kadrolu Türkolog olarak ders vermektedirler.

Doç. Dr. Seyhan İbraimi, Türk edebiyatı, Makedonya Türk edebiyatı ve karşılaştırmalı edebiyat üzerine araştırmalar yapmaktadır. **Dr. Mumin Ali**, Makedonya Türk edebiyatı, Makedonya Türk yazarları, **Balkan Türk edebiyatının dijital medyadaki görünümü, Makedonya Türk kültürü, karşılaştırmalı kültür ve edebiyat ile** Makedon kitaplarında yer alan Türkizmalar üzerine çalışmalar yürütmektedir. **Dr. Özlem Kurt**, Balkanlardaki Türkoloji merkezlerini, Kuzey Makedonya'da Türkçe öğretimini, Türkçe öğretimine yönelik hazırlanan kitapları, Makedonya Türk yazarlarını ve Makedon edebiyatında görülen Türkizmaları araştırmaktadır. **Dr. Ekrem Destanov**'un çalışmalarında, Makedonya Türk halk kültürü, Makedonya Türk halk inanışları ve Türkçe öğretimi yer almaktadır. **Mr. Berna Beyoğlu**'nun ve **Mr. Banu İsmaili**'nin araştırmalarında ise Makedonya Türk ağızları ön plana çıkmaktadır. Bu bölüme yıllık sözleşmelerle Prof. Dr. Aktan Ago, Prof. Dr. Hülya Davut Skuka, Doç. Dr. Osman Emin, Canan Murteza ve Leyla Şerif Emin katkıda bulundular.

Sonuç

Makedonya'da Türkoloji araştırmaları, İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra, 1945'te Federal Makedonya Halk Cumhuriyeti'nin (1963'te Sosyalist Federal Makedonya Cumhuriyeti, 1991'de Makedonya Cumhuriyeti, 2019'da Kuzey Makedonya Cumhuriyeti) kurulmasının ardından sistemli ve programlı bir şekilde başlamıştır. Bu süreçte, öğretimi ve bilimi geliştirmek amacıyla Makedonya'da birçok öğretim ve bilim kurumu kurulmuş; gerekli Türkologlar yetiştirildikten sonra Türkoloji dersleriyle birlikte araştırmalar başlamış ve Türkoloji merkezleri açılmıştır. Dolayısıyla, Türkoloji araştırmaları geçmişte olduğu gibi günümüzde de genellikle bilim kurumları çerçevesinde ve Türkoloji merkezleri etrafında gelişmektedir.

Türkoloji araştırmaları geçmişten günümüze dek, kronolojik olarak şu farklı kurumlarda ve yıllarda gerçekleşmeye başlamıştır: **1.** 1948'de Millî Tarih Enstitüsü'nde Osmanlı Döneminde Makedonya Tarihi Bölümü (XIX. yüzyılın başına kadar) açıldı; **2.** 1951'de Aziz Kiril ve Metodij Üniversitesi Felsefe Fakültesi Tarih Bölümü'nde Prof. Dr. Metodija Sokoloski Türk dilini ve Osmanlı Paleografyasını okutmaya başladı; **3.** 1952'de Makedonya Cumhuriyeti Devlet Arşivi'nde Şarkiyat Bölümü kuruldu (Bugün Arşiv'de Osmanlı Dönemi Belgelerin Tasnif ve Tahlil Bölümü vardır); **4.** 1952'de Aziz Kiril ve Metodij Üniversitesi Aziz Kliment Ohridski Yüksek Pedagoji Okulu'nda ilk Türkçe grubu açıldı; **5.** 1976-1977 öğretim yılında, Aziz Kiril ve Metodij Üniversitesi Filoloji Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü kuruldu (Bugün bu bölümde ana dili Türkçe olan öğrenciler için 'Öğretmenlik grubu' ile ana dili Türkçe olmayanlar için 'Kültüroloji grubu' oluşturuldu, eskiden ana dili Türkçe olmayanlar için 'Filolog grubu' vardı.); **6.** 1982'de Marko Tsepenev Folklor Enstitüsü'nde Türk Halkının Folklor ve Etnolojisini Araştırma Dalı açıldı; **7.** 2009-2010 öğretim yılında Gotse Delçev Üniversitesi Filoloji Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü 'Öğretmenlik grubu' ve 'Çevirmenlik grubu' olmak üzere iki ana bilim dalıyla açıldı; **8.** 2009-2010 öğretim yılında Tetovo Devlet Üniversitesi Felsefe Fakültesi Şarkiyat Bölümü 'Türk Dili ve Edebiyatı' ve 'Arap Dili ve Edebiyatı' olmak üzere iki ana bilim dalıyla açıldı; **9.** 2016-2017 öğretim yılında Özel Uluslararası Balkan Üniversitesi Türk Dili Eğitimi ve Öğretmenliği Bölümü açıldı.

Dolayısıyla, Makedonya'da Türkoloji araştırmaları Millî Tarih Enstitüsü, Felsefe Fakültesi Tarih Bölümü ve Makedonya Cumhuriyeti Devlet Arşivi'nde Osmanlı çalışmalarıyla başlamıştır. Bu çalışmalar, tarih, medeniyet, kültür, siyaset, diplomasi, ekonomi ve toplumsal hayat gibi pek çok farklı konuyu kapsamıştır. **1976-1977** öğretim yılında Aziz Kiril ve Metodij Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü kurulduktan sonra, Türkoloji çalışmaları farklı boyutlar kazanmış ve yeni konular araştırılmaya başlanmıştır. Özellikle, Türk edebiyatı, Makedonya Türk edebiyatı, halk edebiyatı, Makedonya Türk halk edebiyatı, Makedonya çocuk edebiyatı, Türk dili (fonetik, morfoloji, sentaks), Makedonya Türk ağızları ve Makedon dilindeki Türkizmalar üzerine yoğun araştırmalar yapılmıştır. Buna ek olarak, **2009-2010** öğretim yılında Gotse Delçev Üniversitesi Türk dili ve edebiyatı bölümü açıldıktan sonra, bu konular dışında yenilik olarak Türkçe-Makedonca karşılaştırmalı gramer, Türkçe-Makedonca ve Makedonca-Türkçe çeviri, edimbilimi ve Türkçe-Makedonca karşılaştırmalı edebiyat üzerine araştırmalar yapılmıştır. Benzer şekilde, **2009-2010** öğretim yılında Tetovo Devlet Üniversitesi Şarkiyat Bölümü açıldıktan sonra, yenilik olarak Türk dili ve edebiyatı şarkiyat perspektifinden incelenmiş ve Makedonya'daki Osmanlı medeniyetine, kültürüne ve şairlerine önem verilmiştir. Ayrıca, **2016-2017** öğretim yılında Özel Uluslararası Balkan Üniversitesi Türk Dili Eğitimi ve Öğretmenliği Bölümü açıldıktan sonra, yenilik olarak karşılaştırma edebiyat, karşılaştırma kültür ve Balkan Türk edebiyatının dijital medyadaki görünümü araştırılmıştır.

Makedonya Türkologlarının bibliyografileri incelendiğinde, Makedonya Türkolojisinin en güçlü alanlarının Osmanlı tarihi, Osmanlı medeniyeti, Türk kültürü, Makedonya Türk halk edebiyatı, Makedonya Türk çağdaş edebiyatı ve Makedonya Türk ağızları olduğu görülmektedir. Buna karşılık, Makedonya Türkolojisinin zayıf olduğu alanlardan biri, Türk dili araştırmalarıdır (Fonetik, fonoloji, morfoloji, etimoloji, sentaks, semantik, leksikoloji, leksikografi, pragmatik) ve ayrıca çeviri bilimi çalışmalarıdır; sematik neredeyse hiç işlenmemiştir.

Gelecekte, Makedonya Türkolojisinin bilim insanları az işlenen veya neredeyse hiç işlenmemiş konulara yoğunlaşmak zorunda kalacaklardır. Bu eksikleri doldurmak için mevcut imkânlardan yararlanılması gerekmektedir. Örneğin, Makedonya'da hazırlanan ve yayımlanan bilim dergilerine Türkiye'den Türk dili uzmanları makale yazmaya davet edilebilir. Bu bağlamda, Gotse Delçev Üniversitesinde hazırlanan ve yayımlanan PALİMPSEST adlı yedi dilli (Makedonca, Rusça, İngilizce, Türkçe, Almanca, Fransızca ve İtalyanca) lengüistik dergisi bunu yaptı ve yakın dönemde ilk anlam bilgisi makaleleri yayımlayacaktır.

Geçmişte ve günümüzde, tarih ve folklor alanlarında Makedonya ve Türkiye arasında sıralı ortak çalışmalar (sempozyum, proje vb.) yapıldığından, Makedonya Osmanlı tarihi ve medeniyeti ile Makedonya Türk folkloru en zengin işlenen alanlardır. Türkiye ve Makedonya, gelenek durumuna gelebilecek ortak dil sempozyumları veya konferansları düzenleyerek dil çalışmalarını çok kısa sürede canlandırabilir. Türkiye'deki Makedon Dili ve Edebiyatı Bölümlerindeki araştırmalar da benzer durumdadır. Bu nedenle, Türkiye'deki ve Makedonya'daki Türk Dili ve Edebiyatı ile Makedon Dili ve Edebiyatı bölümleri arasında ortak sempozyumlar veya konferanslar düzenlenerek iki ülke arasında bilim köprüleri kurulabilir; bilim insanları karşılıklı olarak iki ülkedeki çalışmalardan haberdar olabilir ve gelecekte ortak araştırmalar yapabilirler.

KAYNAKÇA

Дучевска, А. Пановска-Димкова, И. Бабамова, И. (Ed.). (2021). *Монографија на Филолошкиот факултет Блаже Конески 2006-2021 по повод 75 години од основањето 1946-2021*. Скопје: Универзитет Св. Кирил и Методиј, Филолошки факултет Блаже Конески.

Emiroğlu, Ö. (Ed.). (2020). *Avrupa'da Türkoloji*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Emiroğlu, Ö. Mussa, B. (Ed.). (2024). *Dünya'da Türkoloji*. (Vol. 2). Warszawa: Türkoloji Akademisi & Continent Publications.

Ѓоргиев, Д. (Ed.). (2018). *70 години Институт за национална историја*. Скопје: Институт за национална историја.

Kırbaç, S. (Ed.). (2012). *Balkan Türkoloji Tarihçesi ve Balkan Türkologları*. Ankara: T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı, Araştırma ve Eğitim Genel Müdürlüğü.

Крајчески, Ц. Тодоровска, Љ. Стојковски, Г. Карајанова, М. Стојановски, Ј. Роп, Е. (Ed.). (2016). *Државен Архив на Република Македонија (1951-2016) - The State Archives of the Republic of Macedonia (1951-2016)*. Скопје: Државен Архив на Република Македонија.

Малинов, З. Петровска-Кузманова. К. (Ed.). (2020). *70 години Институт за фолклор Марко Цепенков (1950 - 2020)*. Скопје: Институт за фолклор Марко Цепенков.



XVII.ULUSLARARASI
DÜNYA DİLİ
TÜRKÇE
SEMPOZYUMU

Merve **KOLİKPİNAR***

Çağatayca Hikâye-i Hazret-i Bibi Fâıma

Özet

Metin yayını çalışmaları, Türkçenin tarihî dönemlerine ait henüz aydınlatılmamış dil hususiyetlerinin tespit edilmesi ve söz varlığına katkı sağlamaları açısından büyük önem teşkil etmektedir. Bu çalışmada dil hususiyetleri üzerinden yola çıkılarak Çağatay Türkçesi Dönemi'ne ait olduğu düşünölen ve henüz metin yayını yapılmamış olan mensur bir hikâyenin yer aldığı yazmanın tanıtımı yapılacaktır. Eser Hz. Fatıma'yı konu edinmektedir. İslam peygamberi Hz. Muhammed'in kızı, Hz. Ali'nin eşı ve Hz. Hasan ile Hz. Hüseyin'in annesi olması Hz. Fatıma'nın İslam tarihindeki merkezi konumunu belirleyen başlıca unsurlar arasında yer almaktadır. Bu çok yönlü kimlik onu İslami literatürde bir taraftan ideal kadın tipinin örneği, diğer taraftan da dini ve tasavvufi çevrelerde kutsallığın simgelerinden biri hâline getirmiştir. Bu konum, onun dinî ve tasavvufî literatürde farklı açılardan ele alınmasına ve çok sayıda eserin konusu hâline gelmesine zemin hazırlamıştır. Onun hayatı etrafında kurgulanan anlatılar hem didaktik bir işlev taşımakta hem de İslam toplumlarında dinî değerlerin aktarımında güçlü bir sembolik araç olarak kullanılmaktadır. Manzum hikâye biçiminde Hz. Fatıma'yı konu olan çok sayıda yazmanın gün yüzüne çıkarılarak araştırmacılar tarafından ilim âlemine kazandırıldığı bilinmektedir. Bununla birlikte bu çalışmanın inceleme konusu olan eser, mensur hikâye özelliklerine sahiptir. Bu yönüyle dil araştırmaları için veri kaynağı sunmaktadır. Yazma, Oxford Üniversitesi Bodleian Kütüphanesi Türkçe Yazmalar Bölümünde MS Ind. Inst. Turk. 25/1 katalog kaydıyla bulunmaktadır. Kütüphane kaydında "Hikâye-i Hazret-i Bibi Fâıma" adıyla kayıtlıdır. Yazma 18 varaktan oluşmaktadır. Metnin okunmasını zorlaştıracak herhangi bir deformasyon bulunmamaktadır. İleri bir tarihte yazmanın çeviri yazısı ve Türkiye Türkçesine aktarımı tamamlanıp yazmanın dil incelemesi yapılacaktır. Böylelikle söz konusu eserin, Türk dili araştırmalarına ve özellikle Çağatay Türkçesi Dönemi'nin söz varlığına katkı sağlaması hedeflenmektedir.



**ANAHTAR
KELİMELEK**

Çağatay Türkçesi, Mensur Hikâye, Hz. Fatıma.

* Dr. Öğr. Üyesi, Ardahan Üniversitesi, İnsani Bilimler ve Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, mervekolikpinar@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-2988-5282.



The Story of Fatimah in Chagatai Turkish

Abstract

Studies of text publication are important for identifying the linguistic characteristics of historical periods of the Turkish language that have not yet been explored, and for contributing to its lexicon. This study introduces a manuscript containing an unpublished prose story believed to date from the Chagatai Turkish period. The work focuses on Fatimah. Her central position in Islamic history is determined by the fact that she was the daughter of the Islamic prophet Muhammad, the wife of Ali, and the mother of Hasan and Hussein. Her multifaceted identity has made her an example of the ideal woman in Islamic literature and one of the symbols of sanctity in religious and mystical circles. This has paved the way for her to be addressed from different angles in religious and mystical literature, and for her to become the subject of numerous works. The narratives constructed around her life serve a didactic function and are also employed as powerful symbolic tools in transmitting religious values in Islamic societies. It is known that numerous manuscripts in verse form concerning Fatimah have been unearthed and made available to the scholarly world by researchers. However, the work under examination in this study possesses the characteristics of a prose narrative. In this respect, it provides a source of data for linguistic research. The manuscript is located in the Turkish Manuscripts Department of the Bodleian Library at Oxford University, catalogued as MS Ind. Inst. Turk. 25/1. It is registered in the library catalogue under the title 'Hikāye-i Hazret-i Bibi Fāṭıma'. The manuscript consists of 18 folios. There are no deformations that would make the text difficult to read. At a later date, the translation and adaptation of the manuscript into modern Turkish will be completed, and a linguistic analysis of the manuscript will be conducted. It is hoped that this work will contribute to Turkish language studies and, in particular, to the lexicon of the Chagatai Turkish period.



KEYWORDS

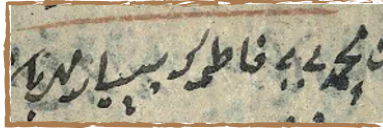
Chagatai Turkish, Prose Narrative, Fatimah.



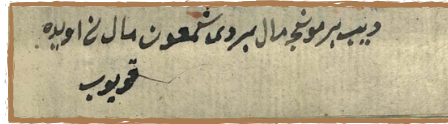
Giriş

Bu çalışmada, dil hususiyetleri temel alınarak, Çağatay Türkçesi Dönemi'ne ait olduğu düşünülen mensur bir hikâyenin yer aldığı yazma tanıtılacaktır. İleri bir aşamada, yazmanın çeviri metni hazırlanacak, Türkiye Türkçesine aktarımı gerçekleştirilecek ve dil incelemesi tamamlanacaktır. Böylelikle, söz konusu eserin Türk dili araştırmalarına ve özellikle Çağatay Türkçesi Dönemi'nin söz varlığına önemli katkılar sağlaması hedeflenmektedir.

Bu çalışmanın konusu olan yazma, Oxford Üniversitesi Bodleian Kütüphanesi Türkçe Yazmalar Bölümü'nde MS Ind. Inst. Turk. 25/1 katalog numarası ile kayıtlıdır. Eser kütüphaneye kayıtlarında Hikâye-i Hazret-i Bibi Fâıma başlığıyla geçmektedir. Müellif ve müstensihî bilinmemekle beraber ketebe kaydı da mevcut değildir. Yazmada istinsah kaydı bulunmadığı için nerede ve ne zaman istinsah edildiği ile ilgili bilgi mevcut değildir. Katalog kaydındaki başlıktan da anlaşılacağı üzere dinî içerikli bir metindir. Yazmanın ebatları 16 x 9 cm olup, her sayfada 11-12 satır yer almaktadır. Harekesiz talik hattıyla kaleme alınmış olan metin siyah mürekkeple yazılmış, özel isimlerin üzeri kırmızı mürekkeple çizilmiştir.



Metnin okunmasını güçleştirecek herhangi bir deformasyon bulunmamaktadır. Her sayfada reddade bulunmaktadır.



18 varaktan oluşan yazmada varakların sonradan numaralandırıldığı anlaşılmaktadır.

Hz. Muhammed'in kızı, Hz. Ali'nin eşi ve Hz. Hasan ile Hz. Hüseyin'in annesi olması, Hz. Fâtıma'nın İslâm tarihindeki merkezî ve müstesna konumunu tayin eden başlıca unsurlar arasında yer almaktadır. Bu ailevi ve manevi bağlar, onun hem erken dönem İslâm toplumdaki rolünü hem de sonraki yüzyıllarda oluşan dinî, tasavvufî ve edebî gelenek içerisindeki temsil biçimlerini derinden etkilemiştir. Bu çok katmanlı anlam alanı, onu yalnızca tarihsel bir şahsiyet olarak değil aynı zamanda ahlâkî bir model olarak da değerlendiren zengin bir literatürün ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır.

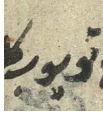
Söz konusu literatür hem klasik İslâm tarihçiliği hem de tasavvufî menkıbe geleneği içerisinde geniş bir yankı bulmuş; Hz. Fâtıma'nın hayatı, faziletleri, sabrı ve ilahî yakınlığı farklı bakış açılarından işlenmiştir. Bu bağlamda, Hz. Fâtıma'yı konu edinen yazma eserlerin önemli bir kısmı, onun yaşamına dair kıssaları, ibret verici olayları ve çevresindeki şahsiyetlerle kurduğu ilişkileri anlatmaktadır. Hz. Fatma'yı konu edinen metinlerin farklı nüshaları üzerinde Muhammet Kuzubaş (2007), Mehmet Mahfuz Söylemez (2011), Şaban Doğan (2012) ve Perihan Ölker (2016) tarafından yapılmış çalışmalar bulunmaktadır. Çalışmamıza konu olan yazma da bu gelenek içerisinde değerlendirilebilecek nitelikte olup, Ebu Cehil'in kızının Hz. Fâtıma ile yaşadığı bir olayın ardından pişmanlık duyarak tövbe etmesi ve İslâm'ı kabul etmesi temasını merkeze almaktadır.

Eser, yalnızca bir hikâye muhteva etmektedir. Metin içinde herhangi bir başlıklandırma bulunmamaktadır.

Dil Özellikleri

Nüshanın dil özelliklerine bakıldığında geç devir Çağatay Türkçesine ait bir metin olduğu anlaşılmaktadır. Çalışmanın bu bölümünde metinde bulunan ve Çağatay Türkçesini Harezmi Türkçesinden ayıran ses ve biçim özellikleri gösterilecektir.

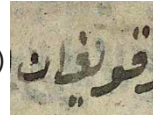
1. Çağatay Türkçesinin ilk dönem eserleri /-d-/ sesini birkaç örnek dışında /-y-/ye çevirmiştir (Şimşek ve Kaynak, 2023, s. 1550). Metinde şu örneklerle rastlanmıştır:



koyup (3a/01)

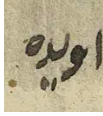


hōşböylü (14b/03)



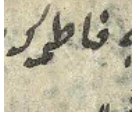
koyğan (7a/05)

2. “Karahanlı ve Harezmi Türkçesinde bir dudak konsonantı olan /w/ sesine dönüşen Eski Türkçenin iki vokal arasındaki veya kök sonundaki /b/ sesi, Çağatayca /v/ye dönüşmüştür” (Eckmann, 2013, s. 37). Metinde de bunun örneği *ev* sözcüğünde görülmektedir.

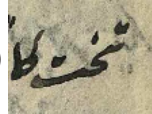


evide (2b/04)

3. Çağatay Türkçesinde kalınlık-incelik uyumu sıklıkla bozulmaktadır (Argunşah, 2017, s. 21). Yazmada şu örneklerde kalınlık-incelik uyumunun bozulduğu görülmektedir.



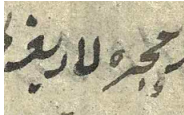
fāımaga (5b/01)



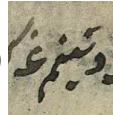
tahtga (14a/10)



nazarlarığa
(14a/09)

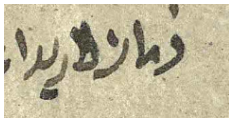


hücreleriğa (8b/07)

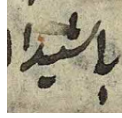


dīnimğa (5a/10)

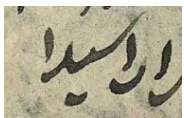
4. Dönemin en önemli özelliklerden biri de teklik 3. kişi iyelik ekinden sonra durum ekleri (+GA, +dA, +dIn, +çA) geldiğinde zamir n’sinin düşmesidir (Argunşah, 2017, s. 25). Metinde zamir n’sinin düştüğü örnekler şunlardır:



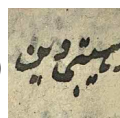
zamanlarıda (1b/04)



başıda (7a/03)



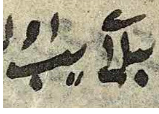
arasıda (8a/04)



heybetidin (13a/11)

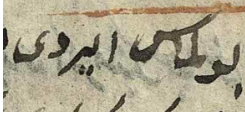


5. Harezmi Türkçesi metinlerinde daha çok {-mAdIn} olarak kullanılan zarf-fiil eki, Çağatay Türkçesinde yerini {-mAyIn} ve {-mAy}’a bırakmıştır. Özellikle {-mAy} biçimi Çağatay Türkçesine özgüdür (Şimşek ve Kaynak, 2023, s. 1552). Metinde {-mAy} biçimine şu örnekte rastlanmıştır.

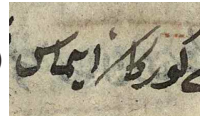


bilmey yip (15a/03)

6. Çağatay Türkçesinin klasik devir öncesinde yazılan eserlerinde geniş zamanın olumsuz çekiminde kullanılan {-mAz} ve {-mAs} eklerinin ikili biçimi ortadan kalkmış ve {-mAs} umumileşmiştir (Şimşek ve Kaynak, 2023, s. 1551). Metinde geniş zamanın olumsuz çekiminde {-mAs} biçimi görülmektedir.

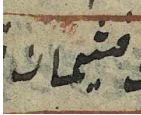


bolmas irdi (15b/11)

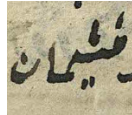


körgen imes (16a/02)

7. Çağatay Türkçesinde dudak ünsüzü /p/ sesi birkaç yerde diş-dudak ünsüzü /f/ sesine dönüşmüştür (Argunşah, 2017, s. 24). /p/ sesinin /f/ sesine dönüştüğü örnekler şunlardır:



feşimān (16b/10)



feşimān (17a/11)



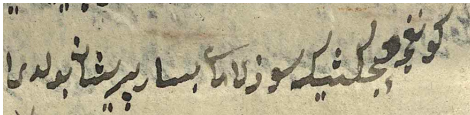
tofrağ (3b/02)

8. Harezmi Türkçesinde bazı istisnalar dışında korunan /t-/ sesi Çağatay Türkçesinde de korunsa da *ti-* fiilinin *di-* şeklinde umumileşmesi Çağatay Türkçesinin belirleyici dil özelliklerinden biridir (Şimşek ve Kaynak, 2023, s. 1559).



dip (3b/01)

9. Çağatayca’yı önceki devirlerden ayıran başlıca hususiyetlerden biri eski -madın/-medin zarf fiil ekinin -mayın/-meyin ve -may/-mey eklerinin gelmesidir (Eckmann, 1958).



küngäça hiç kişige sözlemey bimär u perişān boldı (3b/11)

Sonuç

Bu çalışmada Hz. Fatma ile ilgili bir hikâyeyi içeren ve katalog kaydında *Hikâye-i Hazret-i Bibi Fâtıma* olarak adlandırılan yazmanın tanıtımı yapılmıştır. Eser, Oxford Üniversitesi Bodleian Kütüphanesi Türkçe Yazmalar Bölümünde MS Ind. Inst. Turk. 25/1 katalog kaydıyla bulunmaktadır. 18 varaktan oluşan metnin dil özellikleri incelendiğinde Çağatay Türkçesinin kendine has özelliklerini yansıttığı görülmektedir. Sözcüklerin ek aldığı kalınlık-incelik uyumunun bozulması, /p/ sesinin /f/ sesine dönüşmesi, teklik 3. kişi iyelik ekinden sonra durum ekleri (+GA, +dA, +dIn, +çA) geldiğinde zamir n'sinin düşmesi gibi özellikler Çağatay Türkçesinin belirgin özelliklerindedir.

Neşredilmesine veya okunmasına engel herhangi bir eksiklik veya deformasyon bulunmayan yazmanın çeviri yazısı ve Türkiye Türkçesine aktarımı ileri bir tarihte tamamlanıp yazmanın ayrıntılı dil incelemesi yapılacaktır. Böylelikle söz konusu eserin, Türk dili araştırmalarına ve özellikle Çağatay Türkçesi Dönemi'nin söz varlığına katkı sağlaması amaçlanmaktadır.

KAYNAKÇA

- Argunşah, M. (2017). *Çağatay Türkçesi*. Kesit.
- Doğan, Ş. (2012). Bir Eski Oğuz Türkçesi metni Hikâye-i Fâtıma ve dil özellikleri. *Akademik Bakış Dergisi* (32): 1-20.
- Eckmann, J. (1958). Çağatay dili hakkında notlar. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten*, 115-126.
- Eckmann, J. (2013). *Çağatayca el kitabı*. (G. Karaağaç, Çev.) Kesit.
- Kuzubaş, M. (2007). Manzum bir destan kitabı (Destân-ı Veysel Karânî, Vefât-ı Hz. Fatıma, Vefât-ı Hz. İbrâhîm, Hikâyet-i Gügercin, Hikâyet-i Geyik). *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi / The Journal of International Social Research*, 1(2), s. 304-340.
- Ölker, P. (2016). Hz. Fatıma destanı. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*(36), 351-366. <https://doi.org/10.21497/sefad.285244>
- Söylemez, M. M. (2007). *Alevî Bektâşî klasikleri Dâstân-ı İbrâhîm Edhem, Dâstân-ı Fâtıma Dâstân-ı Hâtun*. Türkiye Diyânet Vakfı Yayınları.
- Şimşek, Y., ve Kaynak, F. (2023). Harezmi Türkçesinden Çağatay Türkçesine geçiş. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*,12(4), 1538-1571.



XVII. ULUSLARARASI
DÜNYA DİLİ
TÜRKÇE
SEMPOZYUMU

Mesut ŞEN*

Eski Türkçe Yazıtlarda Geçen “Kül” ve “Küli” Adları Nereden Geliyor?

Özet

II. Kök Türk Kağanlığı döneminde, 720-725 yıllarında yazıldığı tahmin edilen Küli Çor yazıtı bulunmaktadır. Bu yazıt bulunduğu yerden dolayı İhe-Höşötü (*Moğ. Yehe Hösigetü*) adıyla da anılmaktadır. Yine aynı dönemde, 7 Şubat 731 tarihinde ölen kardeşi için 732 yılında diktirilen yazıtta Bilge Kağan, kardeşinden Kül Tigin olarak söz etmektedir. Söz konusu isim Çince metinde de *Ch'üeh t'e-ch'in* biçiminde geçmektedir. II. Kök Türk devletini yıkan Uygurların ilk hükümdarının adı da Kutlug Kül Bilge Kagan'dır. Acaba bu özel adlarda geçen *kül* ve *küli* sözcükleri nereden gelmektedir? Kül Tigin ve Bilge Kağan yazıtları bulunduktan sonra onları ilk okuyan bilgin olan V. Thomsen, 1893 yılında sunduğu bildirisinde Kül Tigin olarak geçen özel addaki sözcüğün *kül* ve *köl* olmak üzere iki biçimde okunabileceğini söylemiştir. O zamandan beri bahse konu sözcüğü bazı bilginler *kül*, bazıları da *köl* olarak okumuşlardır. Örneğin W. Radloff ve S. Y. Malov sözcüğü *kül* biçiminde okumuşlardır. S. G. Clauson da ünlü etimoloji sözlüğünde sözcüğün *kül* biçiminde okunması gerektiğini ifade etmektedir. Türkiye'de ise Hüseyin Namık Orkun, Talat Tekin, Muharrem Ergin, Mehmet Ölmez sözcüğü *kül* biçiminde okurlarken Necip Asım, Osman Fikri Sertkaya, Ahmet Bican Ercilasun, daha sonra başkaları da, Kâşgarlı Mahmut'un *Dîvânü Lugâti't-Türk* adlı eserinde geçen *Köl Bilge Han* adlı Uygur hanından söz ederken Arapça açıklamasında “aklı göl gibi” demesinden dolayı bu sözcüğü *köl* biçiminde okumaktadırlar. Biz bu bildirimizde söz konusu isimlerde geçen sözcüklerin, bulduğumuz bazı kanıtlardan hareketle, *kül* ve *küli* biçiminde okunması gerektiğini ileri süreceğiz.



ANAHTAR
KELİMELE

Eski Türkçe, Eski Türkçe Yazıtlar, Kül Tigin, Küli Çor, Köken Bilimi.

* Prof. Dr. Mesut Şen, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümünde görevli öğretim üyesi (İstanbul); mesut.sen@marmara.edu.tr/mmesutsen@gmail.com

Where Do The Names “Kül” and “Küli” Found in Old Turkish Inscriptions Come From?

Abstract

During the Second Kök Türk Khaganate, there is the Küli Çor inscription, estimated to have been written between 720-725. Because of the place where it was found, this inscription is also referred to as the Ihe-Höşötü (*Mong. Yehe Hösigetü*) inscription. Again, in the same period, in the inscription erected in 732 for his brother who died on February 7, 731, Bilge Khagan speaks of his brother as Kül Tigin. The name in question also appears in the Chinese text in the form *Ch'üeh t'e-ch'in*. The first ruler of the Uighurs, who destroyed the Second Köktürk state, also bore the name Kutlug Kül Bilge Khagan. So where do the words kül and küli in these proper names come from? After the discovery of the Kül Tigin and Bilge Khagan inscriptions, the first scholar to read them, V. Thomsen, stated in his 1893 presentation that the proper name Kül Tigin could be read in two ways: *kül* and *köl*. Since then, some scholars have read the word as *kül*, while others as *köl*. For example, W. Radloff and S. Y. Malov read the word as *kül*. S. G. Clauson, in his famous etymological dictionary, also stated that the word should be read as *kül*. In Turkey, Hüseyin Namık Orkun, Talat Tekin, Muharrem Ergin, and Mehmet Ölmez also read the word as *kül*, while Necip Asım, Osman Fikri Sertkaya, Ahmet Bican Ercilasun, and later others, read it as *köl*, because in Mahmud al-Kashgari's *Dīwān Lughāt al-Turk*, when he refers to the Uighur ruler Köl Bilge Han, in his Arabic explanation he says “his mind is like a lake.” In this paper, based on certain evidence we have found, we will argue that the words in these names should be read in the forms *kül* and *küli*.



KEYWORDS

Old Turkish, Old Turkish Inscriptions, Kül Tigin, Küli Çor, Etymology.



1. Giriş

1709 yılındaki Poltava savaşında Ruslara esir düştükten sonra Sibiry'a sürgüne gönderilen Strahlenberg, 13 yıl süren sürgün hayatı esnasında Kök Türk harfli Yenisey yazıtlarına rast gelmişti. Strahlenberg 1722 yılında ülkesine döndükten sonra, içinde yazıtlardan bir kaçının çizimlerinin de olduğu bu bölge hakkında *Avrupa ve Asya'nın Doğu Kısımları*¹ adında bir kitap yayımlamıştı. 18. yüzyılın ortalarına doğru Batı dünyasında böyle bir kitap yayımlanmasına karşın Rus etnograf N. Yadrintsev tarafından Kül Tigin ve Bilge Kağan yazıtları bulunana kadar Yenisey yazıtlarında görülen Kök Türk harfleri çözümlenememişti.

Kül Tigin ve Bilge Kağan yazıtlarının keşfinden sonra Kök Türk harfleri, 1893 yılında, Danimarkalı bilgin V. Thomsen tarafından çözüldü. Thomsen bu başarısını 1894 yılında Kopenhag'da yayımladığı bir bildiri ile bilim dünyasına duyurdu.²

Kül Tigin yazıtı adı verilen birinci yazıtta, *teŋri* sözcüğünden sonra en fazla geçen ikinci sözcük *Kül Tigin* sözcüğü idi. Bu sözcük Kül Tigin yazıtında 𐰉𐰺𐰽𐰸𐰽 ($K^2\check{W}L^2T^2IG^2N^2$) yazılışıyla 27 kez geçmektedir (KT-D26, D27, D30, D30, D31, D32, D34, D35, D37, D40, K1, K2 [Doldurma], K2, K3, K5, K5, K6, K7, K7, K8, K8, KT10, K10, KD, KD, GD, GB). 𐰉𐰺𐰽𐰸𐰽 ($\check{W}K\check{W}L^2T^2IG^2N^2$) yazılışıyla da 3 yerde görülmektedir (KT-D26, B, B). Bilge Kağan yazıtında da Kül Tigin yazısına bir yerde 𐰉𐰺𐰽𐰸𐰽 ($K^2\check{W}L^2T^2IG^2N^2$) (BK D21 [Doldurma]), bir yerde de 𐰉𐰺𐰽𐰸𐰽 ($\check{W}K\check{W}L^2T^2IG^2N^2$) D22 [Doldurma] biçimiyle rastlıyoruz. Bilge Kağan yazıtında ayrıca 𐰉𐰺𐰽𐰸𐰽 ($K^2\check{W}L^2\check{C}WR^1$) ve 𐰉𐰺𐰽𐰸𐰽 ($K^2\check{W}L^2\check{I}R^2K^2N^2$) yazılışlarıyla iki adet de *Kül Çor* (BKT-G13) ve *Kül İrkin* (BKT-G14) olarak bey (komutan) adları geçmektedir.

V. Thomsen *Kül Tigin* sözcüğünü birkaç kez dönüp dönüp incelemiştir. Sonunda bu sözcüğün yazıtta birçok kez rastlanan prensin ismi olabileceğine karar verir. Çünkü Çince yazıtta da bu presten bahsedilmekte ve prensin adı Çince *Ch'üeh t'e-ch'in* olarak geçmektedir. Ancak Thomsen, Çincesinden hareketle, prensin isminin *Kök-tigin* olabilme ihtimalini göz önüne aldığı için, sözcükte bulunan 𐰽 harfinin hangi ünsüze tekabül ettiğini tespitinde güçlük çeker. Sonunda Çince de *l* sesinin bulunmadığından yola çıkarak ve yine Çince metinde çok sık geçen *p'i-chia* sözcüğünün de 'akıllı' anlamına gelen *bilge* olması gerektiğini düşünerek 𐰉𐰺𐰽𐰸𐰽 sözcüğünü çözmeyi başarır. Artık 𐰽 işaretinin *l* sesine tekabül ettiğini bulmuştur. Bu sebeple yukarıdaki sözcüğün de *Kül Tigin* veya *Köl Tigin* olarak okunması gerektiği sonucuna varır (Thomsen, 2002, s.14).

Çin tarihçilerine göre Kutlug'un (Çin. *Ku-t'u-lu*) oğlu Kül Tigin (Çin. *Ch'üeh t'e-ch'in*) amcası ölünce eski birliklerini tekrar bir araya getirerek amcasının çocuklarını öldürdü ve ağabeyi *Mo-chi-lien*'i Bilge Kagan (Çin. *P'i-chia k'o-han*) unvanı ile tahta çıkardı. Bilge Kagan daha önce birliğinde küçük şad (Çin. *hsiao-sha*) olarak biliniyordu. (Togan, Kara ve Baysal, 2007, s. 286-288). Bu husus Bilge Kağan yazıtında "küçük" tabirine yer verilme de teyit edilir: *tört y(e)girmi y(a)şımka T(a)rduş bod(u)n üze ş(a)d ol(u)rt(u)m.* "On dört yaşında Tarduş halkı üzerine şad oldum." (BK-15). Küçük kardeşi Kül Tigin sayesinde 716 yılında tahta geçen Bilge Kagan, onu, kardeş sevgisi ile dolu olarak ordusunun başına geçirir. Çinli yazarlarca Kül Tigin'in 731 yılında öldüğü bildirilir ama nasıl öldüğü açık olarak belirtilmez. Bu ölüm üzerine Çin imparatoru, Liu-hiang adlı adamı ile birlikte özenle seçtiği altı önemli ressamı Bilge Kagan'a baş sağlığı dileğinde bulunmak, mezarının olduğu yere yazıt diktirmek, ta-

¹ Ph. J. von Strahlenberg, (1730). *Das Nord und Ostliche Theil von Europa und Asia*.

² V. Thomsen. (1894). *Déchiffrement des Inscriptions de l'Orkhon et de l'Énisséi*.

pınak ve heykel yaptırmak, etrafı savaş resimleriyle süsletmek maksadıyla gönderir. Bilge Kagan'ın da 734 yılında zehirlenerek öldürülmesinden sonra 745 yılında Uygurlar (Çin. *Huiho*) tarafından Kök Türk devletinin varlığına son verilir. Bu tarihten sonra Çinli yazarlar Kök Türklerden fazla söz etmezler (Thomsen, 2002, s. 97-103).

Albert von Le Cog, 12 Ocak 1905 yılında Doğu Türkistan'da, Hoço harabelerinde yaptığı araştırmaları sırasında *Maniahist* dönemden kalma, II. Kök Türk devletinden bahseden iki adet yazma yaprak bulur. İkinci yaprağın b yüzünün (U01a-b, II verso) 6. satırında Uygur harfleriyle yazılmış KWYL S"KWN *Kül Sağun* adı geçmektedir. Le Cog, *Kül Sağun* "Kül General" yazısında geçen *Kül* adını ü'lü okumuştur. Buradaki *Kül Sağun* adıyla da Kül Tigin'in kastedilmiş olabileceği iddia edilmektedir (Aydın, 2024, s.18-33).

Kök Türkler döneminde dikilmiş Küli Çor adında bir yazıt daha bulunmaktadır. Bu yazıt Ulaan-Baatar kentinin yaklaşık 200 km güneybatısında İhe-Höşötü (Moğ. Yehe Hösigetü) denilen bölgede bulunmuştur. Bu nedenle İhe-Höşetü yazıtı olarak da bilinmektedir. Küli Çor yazıtı da II. Kök Türk devleti zamanında 720-725 yılları arasında dikilmiştir. Kül Tigin ve Bilge Kağan yazıtlarına göre daha eski bir yazıttır. Hatta Tonyukuk yazıtından da önce dikilmiş olabilir. Kapgan Kagan döneminden itibaren Küli Çor adlı bir komutanın hayatını ele aldığı için Küli Çor yazıtı denilmiştir. Toplam olarak 30 satır bulunan yazıtta *Küli Çor* adı, $\text{K}^2\text{W}^2\text{L}^2\text{I}^2\text{C}^2\text{W}^2\text{R}^2$ şeklinde on beş kez geçmektedir (KÇ-B2, B3, B5, B6, B8, B10, B11, D14, D15, D17, D18, D19, D22, D24, G30). Radloff'un derlediği Semetey adlı destanda 130 kez geçen *Kül-çoro* adlı kahramandaki benzerlik de bu bağlamda dikkate değerdir.

759-760 yılları arasında Mogoitu ırmağı ile Şine-Usu gölü civarında dikilen Kök Türkler ile Uygurlar arasındaki savaşlardan bahseden Moyun Çor (Şine-Usu) yazıtının 5. satırında Kök Türk devletini yıkan Uygur kağanı Kül Bilge Kagan'ın adı geçmektedir. Kök Türk devletinin yerine Ötüken-Uygur devletini kuran Kül Bilge Kagan, adına yazıt dikilen Moyun Çor'un babasıdır. Yazıtta *Kül Bilge Kagan* adı şu şekilde geçmektedir: $\text{K}^2\text{W}^2\text{L}^2\text{B}^2\text{L}^2\text{G}^2\text{A}^2\text{K}^2\text{I}^2\text{G}^2\text{N}^2$ (MÇ-K5)

Son olarak *kül* ve *küli* ile bağlantılı olması gerektiğini düşündüğümüz *Dîvânü Lü-gâti't-Türk'te* geçen *Kül Bilge Han* adını da bu kapsamda değerlendirmek gerekir. Kâşgarlı Mahmut, sözlüğünde, Uygur hanı olduğunu belirttiği *Kül Bilge Han* adında bir Uygur hanından bahseder. Kâşgarlı'ya göre bu ad *Köl* biçiminde okunmalıdır. Çünkü hanın adı 'aklı göl gibi' demek anlamında *köl*'den gelmektedir (Kâş. 215/17).

2. Tartışma

Kök Türk harflerini çözmeyi başaran V. Thomsen, 15 Aralık 1893 tarihinde sunduğu ünlü bildirisinde Kül Tigin yazıtında en sık geçen ikinci sözcüğün $\text{K}^2\text{W}^2\text{L}^2\text{T}^2\text{I}^2\text{G}^2\text{N}^2$ biçiminde yazıldığını belirtmiş, uzun tereddütlerden sonra onun *Kül Tigin* veya *Köl Tigin* biçiminde okunması gerektiği sonucuna vardığını açıklamamıştır. Thomsen 1896 yılında yayınladığı *Çözölmüş Orhon Yazıtları* adlı eserinde de $\text{K}^2\text{W}^2\text{L}^2\text{T}^2\text{I}^2\text{G}^2\text{N}^2$ yazılışını özgün metinde *kül tig'n* olarak okumakta, Fransızca çevirisinde ise bu adı *Kul-tégin* biçiminde yazmaktadır (Thomsen, 2002, s. 172).



Daha önce de W. Radloff, *Propen* adıyla ünlü olan *Güney Sibiryadaki Türk Boylarının Halk Edebiyatı Örnekleri* adlı 10 ciltlik eserinin³ 5. cildinde Kara Kırgızlardan derlediği halk edebiyatı örneklerini yayımlamıştır. Radloff, bu ciltte yer verdiği *Semetey* destanında geçen *Kül-çoro* isimli bir kahramanın adının 'çiçek' anlamındaki *kül* den geldiğini ileri sürmüştür. Thomsen, *Kül* adını Farsça *gül* sözcüğüne dayandırmayı gerçekçi bulmaz, o, bu adın 'yiğit, kahraman' anlamına geldiğini ileri sürdüğü *külig'e* dayandırmanın daha doğru olduğunu düşünmektedir. Hatta Thomsen'in ifadesine göre, daha sonra Radloff da kendisinin savını benimsemiş ve yayınlarında kahramanın adını *Kül Tigin* olarak okumuştur (Thomsen, 2002, s. 97). Ancak *Kül Tigin* yazıtının Doğu yüzünün 4. satırında geçen söz konusu sözcük, günümüzde, 'ünlü' anlamına gelmesinden hareketle, *kül(ü)g* biçiminde okunmaktadır. Artık *külüğ* sözcüğünün 'ün, şöhret' anlamındaki *kü* sözcüğünden geldiği anlaşıldığı için *külü*, *kü*'ye dayandırmak mümkün görünmemektedir.

İşte bu tarihten itibaren araştırmacılar, *Kül Tigin* adındaki ilk sözcüğün *Kül* mü yoksa *Köl* mü olduğu hususunu tartışmaktadırlar. V.V. Barthold, 1926 yılında, İstanbul Üniversitesinde görevli iken Orta Asya Türk tarihi hakkında verdiği derslerinden 5. Ders'inde, Kâşgarlı Mahmut'un bir Uygur hanından söz ederken, *köl* 'göl' sözcüğüne benzetmesinden dolayı, adını *Köl Bilge Han* olarak belirtmesini, *kül* sözcüğünün eski anlamının unutulmuş olmasına bağlamaktadır. Barthold bu fikre varırken Gerdizî'nin *Kül Tigin* adını *Kür Tegin* biçiminde yazmasını kanıt olarak göstermektedir (Barthold, 2004, s. 82). S.G. Clauson da Kâşgarlı ile aynı görüşte olmayan bilim adamları arasındadır. Clauson, *Kül* adının bir unvan olduğu düşüncesindedir. Ayrıca ünlünün durumu kesin olmasa da Çin karakterlerinde *k'ue* biçiminde okunmaktadır. Bu nedenle Kâşgarlı'nın etimolojisine katılmak mümkün değildir (Clauson, 1962, s.88-89). Gülnar Kara, Cahide Baysal ile birlikte *T'ang Tarihi*'nin Türkler bölümünü yayımlayan İsenbike Togan da *Kül Tegin* adının genel ad gibi algılsa da bir unvan olduğunu ve *Kül* adının aslının Çince *ch'üeh* biçiminde yazıldığını, T'ang Devri telaffuzlarını dikkate alırsak bu adın *Köl* biçiminde değil *Kül* biçiminde okunması gerektiğini ifade etmektedir (Togan, Kara ve Baysal, 2006, s. 286-287). Bu genel kabulden hareketle Türkiye'de Hüseyin Namık Orkun, Muharrem Ergin, Talat Tekin ve Mehmet Ölmez gibi bilim adamları yayınlarında *Kül Tigin* sözcüğünde geçen *Kül* adını *Kül* biçiminde okumaktadırlar.

Ne var ki sayıları giderek artan bilim adamları da son zamanlarda söz konusu adı, Kâşgarlı'nın tespiti doğrultusunda, *Köl* biçiminde okumaya başlamışlardır. Türkiye'de Kâşgarlı'nın verdiği bilgiden yola çıkarak 1924 yılında yayımladığı *Orhun Abideleri* adlı kitabında *Kül* adını *Köl* (كول) biçiminde okuyan, yani sözcükteki *ö* sesini *ı* harfiyle karşılayan ilk araştırmacı Necip Asım (Yazıksız)'dır (Necip Asım, 1340 [1924], s. 117). Yine Osman F. Sertkaya "Kül Tigin mi, Köl Tigin mi?" adlı makalesinde *Kül* adının doğru biçiminin *Köl* olması gerektiği görüşünü benimsemektedir. Sertkaya'ya makalesinde bu görüşü ilk benimseyen kişinin Necip Asım olduğunu da belirtir. Sertkaya'ya göre Necip Asım'dan sonra Osman Turan, Tahsin Banguoğlu da aynı görüşü benimsemişlerdir. Sertkaya bu sebeplerden ötürü, özellikle Kâşgarlı'nın *Köl* adına 'göl' anlamını vermesinden hareketle, adın *Köl* biçiminde okunması gerektiği görüşündedir (Sertkaya, 1995, s. 129-133). Yine Ahmet Bican Ercilasun yayınlarında bu görüşleri benimseyerek eserlerinde bu adı *Köl Tigin* biçiminde okumaktadır. Son olarak Erhan Aydın "Yeniş Yazıtlarında Geçen Unvanlar ve Unvan Niteleyicileri" makalesinde (Aydın, 2011, s. 5-26), ve 2024 yılında yayımladığı kitabında⁴ *Kül Tegin* adının *Köl Tegin* olması gerektiğini ısrarla vurgulamaktadır (Aydın, 2024, s. 33-38).

³ W. Radloff, (1866-1907). *Proben der Volksliteratur der türkischen Stämme Süd-Sibiriens I-X*.

⁴ Erhan Aydın, (2024). *Köl Tegin: Türklerin Yenilmez Savaşçısı*.

Batı'da bu tartışmayı başlatan ilk kişi Fransız tarihçi René Giraud olmuştur. Giraud, *Gök Türk İmparatorluğu* adlı kitabında Kök Türk prensinin adını *Köl-tégin* olarak yazmaktadır (Togan, Kara, Baysal, 2006, 286-287). Fransız Türkolog Luis Bazin de 1994'te yayımladığı makalesinde bütün bu okumaların topluca değerlendirmesini yapar ve şu sonuçlara ulaşır: 1. Tarihi adın *Kül* mü yoksa *Köl* mü okunması gerektiği hakkında Türk yazıtları da Çin kaynakları da kesin bir bilgi vermezler. 2. *Kül* adını *külig* veya *kür* sözcüklerine dayandırmak tatmin edici değildir. 3. En eski ve en açık tanıklık Kâşgarlı Mahmut'a aittir. 4. Engin sular gücün ve zekânın sembolü sayıldığı için Timuçin'e Cengiz, yani Teniz 'deniz' unvanı verilmesi gibi Kök Türk prensine Tegin Göl (yani *Kül Tegin*) denmesi hiç de mantıksız değildir. *Köli Çor'u* da bu bağlamda *Köl İç Çor* okuyabiliriz (Bazin, 2016, s. 209-214).

Ben söz konusu unvanlarda geçen *Kül* ve *Küli* adlarının, onları birbirlerinin değişkesi olarak gördüğüm için, *ü'lü* okunması gerektiğini düşünüyorum. Pek çok araştırmacının ittifakla belirttiği üzere bu adlar kişilere doğarken konmuş adlar değildir, hepsi birer unvandır: *Kül Tigin*, *Kül Bilge Kagan*, *Kül Çor*, *Kül İrkin*, *Küli Çor*, *Kül Bilge Kagan*, *Kül Saşun*. Peki, bu unvanlar nereden gelmektedir? Söz gelişi Kâşgarlı'nın da belirttiği üzere "aklı göl" gibi olduğundan dolayı mı Uygur hanı *Köl Bilge Kagan'a*, *köl bilge* unvanı verilmiştir? Bu kapsamda söz konusu ad da Timuçin'e verilen Cengiz gibi, Dalay Lama (Lama Gölü/Denizi) gibi bir unvan mıdır? Yani Bazin'in ileri sürdüğü gibi *Köl Tigin* adı da bu kapsamda 'Prens Göl' demek midir? Ben Çin tarihinde geçen Çincedeki karşılığının telaffuzunu göz ardı ederek sadece bu nedenle *Kül* adını *Köl* biçiminde okumayı zorlama okuma olarak değerlendiriyorum. Kâşgarlı bu açıdan bize bir referans olmamalıdır. Çünkü konuyla ilgili en eski kaynak olsa da Kök Türk ve Uygur dönemini anlamak için Kâşgarlı geç bir kaynaktır. Barthold ve Clauson'ın da belirttikleri gibi Türklerin eski dönemlerine ait bilgiler Kâşgarlı'ya doğru bir biçimde yansımamış olabilir. Ben bu bağlamda *kül* ve *küli* adlarıyla ilgili yeni bir görüş sunmak istiyorum. Benim düşünceme göre *Kül* ve *Küli* unvan adları "küçük kardeş" anlamını kasteden bir unvandan gelmiş olmalıdır. Yani *Kül* ve *Küli* adlarının her ikisi de küçük kardeş prensler için verilen unvanlar olmalıdır. Tarihi ve çağdaş şivelerde *kül* ve *küli* sözcükleri 'küçük kardeş' anlamı ile karşımıza çıkmıyorlar. Fakat Marmara bölgesi Manavlarında *gül* ve *gülü* sözcükleri 'kardeş' anlamında yaygın biçimde kullanılmaktadır. Yöre halkı *gül* ve *gülü* sözcüklerini birbirlerinin değişkesi olarak sadece kardeş için değil, söyleyenin kardeşi gibi gördüğü, kendisinden yaşça küçük kişiler için de bolca kullanmaktadır. Tabii söz konusu sözcük genelde *gülüm* biçiminde iyelik ekiyle kullanıldığı için sözcüğün kökünün *gül* mü *gülü* mü olduğu tam olarak anlaşılabilir. Hatta Radloff'un, Semetey destanında geçen *Kül-çoro* adının 'çiçek' anlamındaki Farsça *gül* den geldiğini zannetmesi gibi, yöre halkı tarafından "gülüm" sözüne muhatap olan kişiler de Farsçadan gelme 'çiçek' anlamındaki *gül* sözcüğü ile kendilerine hitap edildiğini sanmaktadırlar. Ancak elimizde bu hitabın 'çiçek' anlamındaki *gül* den gelmediğini gösteren güçlü bir kanıt vardır. Bu kanıt Manav köylerinde kadınlar arasında hâlâ canlı bir biçimde yaşamakta olan bir gelenekten çıkmaktadır. Bu gelenek şudur: Önce doğan bir kızdan sonra, akrabaları ya da komşuları arasında kendisinden birkaç yaş küçük bir kız daha doğarsa iki kız *aba-gül* (*abla-gül*) ya da *aba-gülü* (*abla-gülü*) yapılmaktadır. Bu âdete göre iki kız çocuğu *aba-gül* ya da *aba-gülü* olduktan sonra artık her durumda birbirini kollamak, her müşkülde, biri diğerinin yanında olmak zorundadır. Erkekler arasında *aga-gül* ya da *aga-gülü* gibi bir âdet olduğuna ben rast gelmedim. Ancak Manav köylerinde erkekler arasında da büyük olan, kendisinden küçüğe "gülüm" diye hitap eder. Buradaki *gül* ya da *gülü* sözcükleri yöre halkı

arasında yaygın biçimde kullanılmasına karşın 'çiçek' anlamındaki *gül* e benzetildiği için ne yazık ki dikkatlerden kaçmış, derleme kayıtlarında, görebildiğim kadarıyla bir örnek dışında, yer almamıştır. Burada ben dikkatlerden kaçan bu kanıtı bir tanık getirmek istiyorum. Bu tanık *Derleme Sözlüğü*'nün 6. cildinde, 2219-2220 sayfalar arasında yer almaktadır: *gülü* (II): 'ana baba bir olan ya da baba bir ana ayrı olan kardeşler' Balıkesir-Aslıhantepeciği. Balıkesir'in eski bir köyü olan Aslıhantepeciği, günümüzde Altıeylül ilçesine bağlı bir mahalledir. Sadece bir yerde saptanmasına karşın aslında *gül* ve *gülü* sözcükleri 'kardeş' anlamında Balıkesir dışında, Bursa ve Bilecik köylerinde de yaygın olarak kullanılmaktadır.

Şu hâlde ben bu kanıttan yola çıkarak *Kül Tigin*, *Küli Çor*, *Kül Çor*, *Kül İrkin* gibi unvanlarda geçen *kül* ve *küli* sözcüklerinin küçük kardeşi kastetmek üzere verilen bir unvan olduğu savını öne sürüyorum. Tarihsel metinlerde hem *kül* hem de *küli* biçiminin bulunması gibi günümüzde de *gül* ve *gülü* biçimleri 'kardeş' karşılığında hâlâ canlılığını muhafaza etmektedir. *Derleme Sözlüğü*'nde geçen *gülü*'nün tarihsel değişkesinin *küli* olması gerektiğinden hareketle, ağızlarda çoğu kez *gülüm* tabirinin içinde kalmış olan *gülü* sözcüğünü, ancak bu izahla doğru biçimde açıklayabiliriz diye düşünüyorum.



KAYNAKÇA

- Aydın, E. (2011). Yenisey yazıtlarında geçen unvanlar ve unvan niteleyicileri. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı Belleten*, 59 (2), 5-26.
- Aydın, E. (2007). *Şine Usu yazıtı*. Karam.
- Aydın, E. (2024). *Köl Tegin: Türklerin yenilmez savaşçısı*. Kronik.
- Barthold, V. V. (2004). *Orta Asya Türk tarihi dersleri*. Çağlar.
- Bazin, L. (2016). Kül Tigin mi Köl Tegin mi? İçinde Esra Kabakçı (Çev.) *Dil Araştırmaları*, (19), 209-215.
- Clauson, G. (1962). *Turkish and Mongolian studiets*. The Royal Asiatic Society of Great Britain and Ireland Press.
- Clauson, G. (1972). *An etymological dictionary of pre-thirteenth-century Turkish*. At the Clarendon Press.
- Ercilasun, A. B., Akkoyunlu, Z. (2014). *Dîvânü Lugâti't-Türk: Giriş, metin, çeviri, notlar, dizin*. Türk Dil Kurumu.
- Gürsoy-Naskali, E. (1995). *Manas destanı*. Türksoy.
- Kâşgarlı Mahmud (1990). *Dîvânü Lûgati't-Türk*. Kültür Bakanlığı.
- Ligeti, L. *Bilinmeyen İç Asya*. İçinde Sadrettin Karatay (Çev.). Türk Dil Kurumu.
- Necip Asım (Yazıksız) (1340 [1924]), *Orhun abideleri*. Matbaa-i Âmire.
- Orkun, H. N. (1987). *Eski Türk yazıtları*. Türk Dil Kurumu.
- Ölmez, M. (2021). *Orhon-Uygur Hanlığı dönemi Moğolistan'daki Eski Türk yazıtları: Metin, çeviri, sözlük*. Bilgesu.
- Sertkaya, O. F. (1995). *Göktürk tarihinin meseleleri*. Türk Kültürü Araştırmaları Enstitüsü.
- Şen, M. (2021). *Türk dilinin dünü ve bugünü*. Post.
- Tekin, T. (2008). *Orhon yazıtları*. Türk Dil Kurumu.
- Thomsen V. (2002) *Orhan yazıtları araştırmaları*. Vedat Köken (Çev.). Türk Dil Kurumu.
- Togan, İ., Kara, G., Baysal, C. (2007). *Çin kaynaklarında Türkler: Eski T'ang tarihi (Chiu T'ang-shu)*. Türk Tarih Kurumu.
- Türk Dil Kurumu (1993). *Türkiye'de halk ağzından derleme sözlüğü (Cilt 6: G)* Türk Dil Kurumu.



XVII.ULUSLARARASI
DÜNYA DİLİ
TÜRKÇE
SEMPOZYUMU

Mine **UZUN***

**Suriyeli Göçmen Öğrencilerin Kelime Hazinesini Ölçmeye Yönelik Bir Araştırma
Barınma Merkezi İmam Hatip Ortaokulu Örneği**

Özet

Bu araştırmanın amacı, Suriyeli göçmen öğrenciler tarafından yazılı anlatımda kullanılan toplam kelime ve farklı kelime kullanımlarından yola çıkarak Suriyeli göçmen öğrencilerin kelime hazinelerini tespit etmektir. Araştırmada nitel araştırma yöntemine bağlı betimsel analiz modeli tercih edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Kahramanmaraş ili Kıpçım Geçici Barınma Merkezi bünyesinde yer alan Barınma Merkezi İmam Hatip Ortaokulu 5 ve 6. sınıfta okuyan 50 öğrenci oluşturmaktadır. Veriler, Türkçe dersi Maarif Yüzyılı programında yer alan yazma türlerine bağlı yazılı anlatım kağıtlarıyla toplanmıştır. Verilerin analizi için içerik analizi yönteminden faydalanılmıştır. Toplanan veriler MAXQDA adlı programda toplam kelime ve kullanılan kelimelerin sıklığı olarak tüm kelime kombinasyonu, kelime bulutu ve sözcük frekansı olarak analiz edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre öğrenciler tarafından kullanılan toplam kelime sayısı 480'dir. Kelime sıklığı ise -34 ile 4. 86 frekans arası değişim göstermektedir. Bulgulardan elde edilen sonuçlar ve öneriler araştırmada sunulmuştur.



**ANAHTAR
KELİMELER**

Suriyeli öğrenciler, Kelime hazinesi, Barınma merkezi, Yabancılar Türkçe öğretimi.

* Türkçe Öğretmeni, Millî Eğitim Bakanlığı



A Study to Measure the Vocabulary of Syrian Immigrant Students The Case of a Refugee Center Imam Hatip Middle School

Abstract

The purpose of this research is to determine the vocabulary of Syrian immigrant students based on the total number of words and different word uses used by them in written expression. A descriptive analysis model based on the qualitative research method was used in the research. The study group consisted of 50 5th and 6th grade students studying at the Housing Center Imam Hatip Secondary School within the Kapiçam Temporary Shelter Center in Kahramanmaraş province. Data were collected using written expression papers related to the writing genres included in the Turkish language course Maarif Yüzyılı program. Content analysis was used to analyze the data. The collected data was analyzed using the MAXQDA program, using the total word and word frequency combinations, word cloud, and word frequency. According to the findings, the total number of words used by the students was 480. The word frequency ranged from -34 to 4. 86. Conclusions and recommendations derived from the findings are presented in the research.



KEYWORDS

Syrian students, Vocabulary, Accommodation center, Teaching Turkish to foreigners.



1. Giriş

Dil, insanoğlu için önemli bir iletişim aracıdır. İnsanlar duygu ve düşüncelerini dil aracılığıyla aktarır. En geniş tanımıyla dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendine has kanunları olan ve bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli gizli zamanlarda atılmış bir anlaşma sistemidir. (Ergin, 2020, s. 25). Kelime hazinesi terimi ile beraber; söz dağarcığı, sözcük dağarcığı, sözcükserveti, sözcükgömüsü, bütün bir dilin sahip olduğu söz ya da kelimeler bütünüdür. ” (TDK, 1998) Kelime kavramına yaklaşım ve tanımlama tarzlarına göre kelime hazinesinin özellikleri ve tanımlaması da değişebilmektedir. Değişik tanımları bulunsa da kelime kısa ve öz olarak “Zihinde belli bir kavramı karşılayan veya kavramlar arasındaki ilişkiyi sağlayan ve bağlam içerisinde kullanılmaya hazır –çekimlenmiş- birimlerdir” (Kurudayıoğlu ve Karadağ, 2005, s. 307) şeklinde tanımlanabilir. Kelime hazinesinin niceliği ve niteliğine ait özellikler kelime kavramına bağlıdır. Dolayısı ile kelime hazinesi, kelime sayılan dil birimlerinin bütünüdür. Dil becerileri anlama ve anlatma olarak temelde ikiye ayrılmaktadır. Anlamayı okuma ve dinleme; anlatmayı da yazma ve konuşma becerileri oluşturmaktadır. İşte bu beceriler açısından kelime hazinesi ele alındığında bireyin duygu ve düşüncelerini yazma ve konuşma yoluyla ifade ederken kullandığı kelimeler anlatmaya yönelik kelime hazinesini, dinlediğini ve okuduğunu anlama süreçleri de anlamaya yönelik kelime hazinesi oluşturmaktadır. Kelime hazinesi üzerine yapılan çalışmalarda kelime hazinesinin dil becerilerine paralel olarak değişik sınıflamaları yapıldığı görülmektedir. Kelime hazinesi, anlatma ve anlamaya yönelik özelliklerden yola çıkılarak aktif-pasif (etkin-edilgin), kullanma-kavrama, gerçek-potansiyel, şifreleyici-şifre çözücü, üretici-alıcı vb. terimlerle tanımlanmıştır (Kurudayıoğlu, 2011, s. 6). Anlama ve anlatmada kullanılan kelime hazineleri birbirinden farklılıklar göstermektedir. Hatta anlama kelime hazinesi, okuma ve dinleme kelime hazinesi;anlatma kelime hazinesi de konuşma ve yazma kelime hazinesi olarak ikiye ayrılmaktadır. Dil öğretimi, hem ana dil hem de yabancı dillere ilişkin olarakki-me, neyin, nasıl ve niçin öğretileceğini belirlemeye yönelik çalışmaların artması ile beraber dilin işlevsel ve bildirişsel özellikleri üzerinde yoğunlaşmıştır. Dil öğretimi ile ilgili sorunlar temelde dilin birincil işlevi olan bildirişim üzerinde odaklanmaktadır. Gerçekten de dil her şeyden önce iletişimi (bildirişim) sağlayan bir yapıdır. Batı dillerinde yaygın olarak yapılan çalışmalardaki sıklık kavramı, sözlüksel birimlerin, geniş kapsamlı soruşturma ve taramalarla belirlenerek bildirişimsel önemlerine göre sıralanmalarını ve en sık rastlanan birimlerin öğrencilere öncelikle öğretilmesini sağlamıştır (Kurudayıoğlu, 2011, s. 7) Ana dil ve yabancı dil öğretiminde, öğretilecek kelimelerin belirlenmesinde esas alınan sıklık çalışmalarının önemini Aksan Aksan (2020, s. 20) şöyle açıklamaktadır: “Okumaya yeni başlayan ilkokulun ilk sınıflarındaki öğrencilere ya da bir yabancı dili öğrenmeye başlayanlara ilk aşamada öğretilmesi gereken sözcüklerin hangileri olduğu, dilin sözcüklerinin hangi sıraya göre tanıtılması gerektiği saptanırken, değişik gereksinimleri karşılayan ana dil ve yabancı dil sözlükleri hazırlanırken dildeki öğelerin sıklıklarının bilinmesi gerekmektedir. ”Sıklık sözlükleri geniş kapsamlı olduğu ölçüde sağlıklı olabilmektedir. Kelime sıklığı kadar önemli bir başka özellik de kelime yaygınlığıdır. Kelime sıklığı, araştırma yapılan sözlü ya da yazılı malzemede kelimelerin kaç kere geçtiği ile ilgili iken, kelime yaygınlığı araştırma konusu olan malzemede yer alan kelimelerin ne kadar yaygın kullanıldığı ile ilgilidir. Örneğin araştırma sahasını oluşturan birçok yazılı ve sözlü malzeme olabilir. Bunlar çok sayıda kişi tarafından oluşturulmuş havuzdur. Bu havuzda yer alan malzemede kişilere ya da gruplara göre kelimelerin

yaygınlığı da önemlidir. Kısacası kelime sıklığı kelimenin kaç kere kullanıldığı ile ilgili olarak kelime yaygınlığı kelimenin kaç kişi tarafından ortak olarak kullanıldığı ile ilgilidir. Kelime yaygınlığı bireysel ve bölgesel kullanımların sıklık dizelgesindeki sıralamasını etkilemektedir. Kişi; çevresi, eğitimi, ilgisi, kültürü vb. sebeplerle bazı kelimeleri diğer insanlara göre daha sık kullanabilmektedir. Bu aslında genel sıklıkta gerilerde olan bir kelime için olabilir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin en temel amaçlarından birisi dil öğrencisinin geniş bir aktif ve pasif söz dağarcığına sahip olmasını sağlamaktır (Taşkın, 2023, s. 7). Bireyin aktif ve pasif söz varlığı arasındaki farkın, anlama becerisi gelişmiş ancak anlatım becerisi zayıf bir insan tipini işaret ettiğini belirterek bu tür bireylerin eğitimlerinde sorun olduğu yargısına ulaşabileceğini ifade etmektedir. Kelime hazinesi; alımlama etkinlikleri bakımından okuma ve dinleme, üretim bakımında konuşma ve yazma, ikisiyle de ilişkisini kurması bakımından da dil bilgisi yapı özellikleri ile yakından ilişkilidir. Bu bakımdan da Türkçeyi öğrenen öğrencilerin okuma ve dinleme esnasında alıcı söz varlıkları konuşma ve yazma esnasında ise üretici söz varlıkları harekete geçmekte ve buna bağlı olarak da dilsel iletişim süreci gerçekleşmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin kelime hazinelerinin gelişmesi için ders kitaplarında öğrendikleri söz varlığı unsurlarını; metin etkinlikleri, ders içi aktiviteler, gerçek yaşantıları ve dil becerileri vasıtasıyla aktif kelime hazinelerinin içine dâhil etmeleri gerekmektedir. Bu noktada da hedef söz varlığı unsurları ile öğrencilerin ne kadar sık karşılaştıkları ve ne kadar sık kullandıklarının önemi ortaya çıkar. Kelime hazinesi düzeyinin net olarak belirlenmesi ve bireysel olarak değerlendirilmesi çoğu zaman güçtür. (Taşkın, 2023, s. 8). Bu noktada önemli bir değişkenin varlığından bahsetmektedir. Karadağ'a (2018, s. 532) göre "Bir kişinin herhangi bir anlatımında kullandığı farklı kelimelerin toplamda kullandığı kelime sayısına bölünerek elde edilen kelime hazinesi katsayısı değeri bireysel kelime hazinesi zenginliğini betimlemede önemli bir ipucudur. Bu değer kelime hazinesinin kullanımına ilişkindir ve birçok başka özellikle ilişkilendirilebilir.

1. 1. Araştırmanın Önemi

Bu çalışma, ülkemizde eğitim gören yabancı uyruklu ortaokul öğrencilerinin kelime hazinesini ölçmeyi hedeflemektedir. Yabancı öğrencilerin en rahat çalışma yapabildikleri dil becerisi alanı yazmadır (Uzun, 2024). Bu sebeple ortaokul öğrencilerinin yazılı anlatımda kullandıkları kelime sayısı ve kelime sıklığı tespit edilerek öğrencilerin kelime hazinesi araştırılması açısından önemli bir çalışmadır.

2. Yöntem

2. 1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışma, ülkemizde eğitim gören yabancı uyruklu ortaokul öğrencilerinin kelime hazinesini ölçmeyi amaçlamaktadır.

2. 2. Araştırmanın Yöntemi

Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir.



2. 3. Araştırmanın Modeli

Betimsel tarama modelinin benimsendiği bu araştırmada nitel araştırma yöntemi ve içerik analizi kullanılmıştır. Tarama modeli, var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlar. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Önemli olan, bilinmek istenen şeyin gözlenip belirlenebilmesidir (Karasar, 2003, s. 77). Bu çalışmada kullanılan içerik analizi tekniklerinden frekans analizi, en basit şekliyle birim veya öğelerin sayısal, yüzdesel ve oransal bir tarzda görünme sıklığını ortaya koymaktır (Bilgin, 2015, s. 15).

2. 4. Örneklem Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Kahramanmaraş Dulkadiroğlu Barınma Merkezinde yer alan Barınma Merkezi İmam Hatip Ortaokulu'nda eğitim gören 5 ve 6. sınıfta okuyan 50 öğrenci oluşturmaktadır.

2. 5. Verilerin Toplanması

Veriler, 5 ve 6. sınıfta eğitim gören öğrencilerden yazılı anlatım yoluyla yazdıkları kompozisyonlar sayesinde toplanmıştır. Bir konu belirlenerek bu konuda öğrencilerden yazı yazmaları istenmiştir. Belirlenen konu gittikleri bir yeri, yaşadıkları bir anıyı anlatmalarınıdır.

2. 6. Verilerin Analizi

Öğrencilerden toplanan yazılar, imla ve noktalama kurallarına göre düzenlenerek tek tek her yazı numaralandırılarak word'e geçilip kaydedilmiştir. 50 öğrencinin yazdığı her yazı kaydedilerek MAXQDA adlı programda toplam kelime ve kullanılan kelimelerin sıklığı olarak tüm kelime kombinasyonu, kelime bulutu ve sözcük frekansı olarak analiz edilmiştir.

3. Bulgular

Sınıf Seviyesi	Öğrenci Sayısı
5. sınıf	30
6. sınıf	20

Tablo 1. Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf seviyeleri

Tablo 1'e göre araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf dağılımı bu şekilde yapılmıştır.

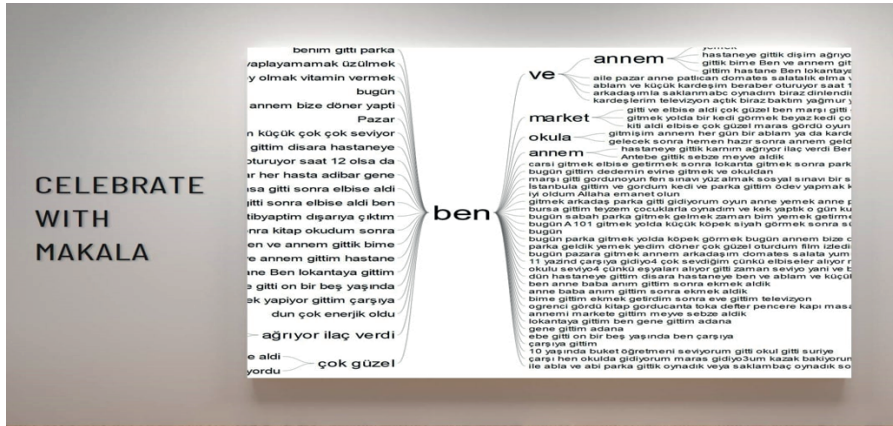
6 ve 7. sınıfta eğitim gören toplam 50 öğrenciyle yaptığımız çalışmanın verilerine göre toplam elde edilen kelime sayısı 836'dır. Öğrenciler tarafından en çok bilinen bilinen kelimeler aşağıdaki Tablo 2'de yer almaktadır.

ben	3	50	4, 53	1
sonra	5	35	3, 17	2
ve	2	29	2, 63	3
gittim	6	23	2, 08	4
çok	3	18	1, 63	5
gitti	5	17	1, 54	6
annem	5	15	1, 36	7
gitmek	6	15	1, 36	7
bir	3	12	1, 09	9
bugün	5	12	1, 09	9
market	6	11	1, 00	11

Tablo 2. Öğrencilerin en çok bildikleri kelimeler

Tablo 2'ye bakıldığında göçmen öğrenciler tarafından bilinen kelime sayısının toplam 480 kelime olduğu bulgusuna varılmıştır. En çok kullanılan kelime ortalama 50 frekans ile ben kelimesiyken bu sıralamayı sonra ve gittim kelimeleri takip etmiştir.

Öğrenciler tarafından bilinen kelimelerin şemasına Resim 1'de yer verilmiştir.



Resim 1. Öğrencilerin bildikleri kelimelerin şeması

Görsel 1'e bakıldığında en çok geçen kelimelerin, ben ve annem market okula kelimeleri geçmektedir.

Kelime	Kelimeyi Kullanan Kişi Sayısı
Ben	50 kişi
Sonra	35 kişi
Ve	29 kişi
Gittim	23 kişi
Çok	18 kişi
Gitti	17 kişi
Annem	15 kişi
Gitmek	15 kişi
Bir	12 kişi
Bugün	12 kişi

Tablo 3. Araştırmaya katılan bireylerin en çok kullandıkları kelimeler

Tablo 3'te araştırmaya katılan bireyler tarafından en çok kullanılan kelimeler verilmiştir. Buna göre en çok kullanılan tüm bireyler tarafından kullanılan kelime "ben" kelimesidir. Daha sonra , zaman bildiren bir ifade olan 'sonra' kelimesi gelmektedir.

isim	Fiil	Zarf	Edat ve bağlaç
4	3	2	1

Tablo 4. Öğrencilerin tercih ettiği kelime grupları

Tablo 4'e göre öğrencilerin en çok kullandığı kelime gruplarına bakıldığında isim soylu kelimelerin daha çok bu kelimeler kendi içerisinde zamir, sayı , kişi belirten kelimeler olduğu tespit edilmiştir. İkinci sırada fiil soylu kelimeler gelmektedir. Gitmek fiili en çok kullanılan fiildir. Bununla beraber –Gitmek fiilinin çekimlenmesini görmekteyiz bu da bizi öğrenciler için dilbilgisi bakımından A2 seviyesinde olduğu bulgusuna götürür.

3. 1. MEB Programına Göre Yabancılara Türkçe Öğretimi Dil Bilgisi Kazanımları

Alfabe (harflerin seslendirilmesi, büyük ve küçük yazımları, kelime içinde seslendirilmesi)
 *Ünlü ve ünsüz ayrımı *Ünlü (kalın ve ince) ve ünsüzlerin (sert ve yumuşak) özellikleri
 *Ünlü uyumu + çokluk eki *Ünsüz uyumu + bulunma eki (-DA) + var/yok *Ünsüz yumuşaması + yönelme hâli (emir kipi) *Ünlü düşmesi (belirtme hâli + basit sıfatlar, vurgusuz orta hece ünlüsü) *Şahıs ve işaret zamirleri *Belirsizlik zamirleri *Bu ne/kim? , O ne/kim?
 *Bu, şu, o, burası, şurası, orası *İyelik ekleri *Yönelme hâli ve eki: -A/-E *Ayrılma hâli ve eki: -DAN *İlgi zamiri (Benimki...) *Basit emir cümleleri *İstek/dilek I. çekim *Ek fiil geniş zaman (ülke, milliyet, meslek, durum, yaş) + mı?/değil *Hâl ekleri-fiil ilişkisi *İsim tamlaması *İsim tamlaması + hâl eki □ fiil (zamir n'si) *Şimdiki zaman + ünlü daralması, mA olumsuzluk eki *Basit adlaştırmalar (-mAk iste-/mAyl sev-) *Görülen geçmiş zaman *Geniş zaman *Gelecek zaman *Zaman zarfları (dün, bugün, yarın; önce, şimdi, sonra) *Sıklık zarfları (bazen, ara sıra, her zaman, genellikle ...) *Karşılaştırma yapıları: -DAn, -DAn daha ... *Üstünlük derecesi: en *-DAki *-DAn -A kadar *-DAn beri, -Dir *Ek fiil belirli geçmiş zamanı *Yapım ekleri: -lı/-süz *Bağlaçlar: ile (vasita ve bağlama), ve, ama, çünkü *Sıralama sayıları: birinci, ikinci, üçüncü... *Saat kaç? (Tam ve yarım saatler) *Temel soru ifadeleri *-DAn önce/-Dan sonra *(y)Abil (izin) + geniş zaman *Sayılar *Temel niteleyiciler *-cA/-A göre *-DAn hoşlan

Tablo 5. A1 Seviyesi Dil Bilgisi Kazanımları

Millî Eğitim Bakanlığı, Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı (2019, s. 33)

*Gelecek zaman + zaman zarfları *Görülen geçmiş zaman + zaman zarfları *Duyulan geçmiş zaman + zaman zarfları *Geniş zaman + sıklık zarfları *Ek fiil (görülen ve duyulan geçmiş zaman) *Zamirler, zamir +ki (Benimki) *Sıfatlar *Zarflar *Zarf fiiller (-İp, -ArAk, -mAdAn, -A ... -A) *Gereklilik Kipi: (-mAll/-mAk zorunda, -mAk gerek, -mAk lazım) *Dilek-Şart kipi *Yeterlik fiili (yetenek, tahmin, olasılık) *Bağlaçlar (hem ... hem, ne... ne, veya, belki, ya...ya, dA) *-mAdAn önce/-DİktAn sonra, Gibi, kadar (Benzetme/karşılaştırma) *-cA, -A göre *bu yüzden/bu sebeple *-An (sıfat fiil) *Basit adlaştırmalar (-mAyl sev/-mAk iste-...) *-mAk için, -mAk üzere, -mAsl için *Mesela, örneğin *Doğrudan anlatım (diye sormuş/diye cevap vermiş) *Ünlemler *İkilemeler *-I beğen-/I beğenme-, -I tercih et-/I seç- * Kesinlikle/mutlaka * sadece ... değil ... ayrıca/aynı zamanda

Tablo 6. A2 Seviyesi dil bilgisi kazanımları

Millî Eğitim Bakanlığı, Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı (2019, s. 41)

*Hikâye birleşik zaman çekimleri *Rivayet birleşik zaman çekimleri *Şart birleşik zaman çekimleri *Yeterlik fiili + zaman ekleri *Gereklilik kipi ve gereklilik/zorunluluk anlamı içeren yapı ve kalıp ifadeler (-mAll, -mAk zorunda, -mAk gerek, -mAk lazım) *Gereklilik kipinin hikâyesi *İsim fiiller (-mA, -mAk, -İş) +...-mAyl ... -mAyA tercih et-, -mAktAnsa... -mAyl tercih et-, -mAslnA rağmen, -mAslnl iste-) *Sıfat fiiller (-dİk), -Dİk + iyelik, -AcAk + iyelik, -mİş -An) *Zarf fiiller (-İp, -ArAk, -İncA, -İncAyA kadar, -ken, -mAdAn, -A...-A, -r... -mAZ, -DİğİndA, -DİkÇA, -Dİğİ için, -Dİğİ zaman, -DİğİndAn, -Dİğİndan beri -DİğİndAn dolayı, -AcAğİ için) *Doğrudan ve dolaylı anlatım (demiş/diye sormuş/diye cevap vermiş, -AcAğİnl ...-mAk, -Dİğİnl/-mAsİnl ...-mAk Edat ve bağlaçlar (keşke, eğer, -sA bile/- sA...-da, gibi, göre, sanki, kadar, için, üzere, -A doğru, için, -A karşı, -A değİn, -A dek, -dAn dolayı, -dAn başka, ile, yalnız, ancak, -A karşın/rağmen, sadece, fakat, ama, ne var ki, bile, sanki, ise, yanı sıra, ayrıca, hatta, aksine, hariç, öncelikle, artık, itibaren, dolayısıyla, -İn yüzünden, -İn sayesinde) *Fiilde Çatı: - Fiillerde etkenlik ve edilgenlik - İşteşlik ve dönüşlülük *örneğin, örnek olarak, örnek verecek olursak *yine, yine mi? * (isim)ken *-ken (fiil+zaman zarfı+ken) * Varsayalım ki/varsayıyorum/diyelim k

Tablo 7. B1 Seviyesi dil bilgisi kazanımları

Millî Eğitim Bakanlığı, Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı (2019, s. 53)

Tablolarda yer alan kazanımlara bakıldığında araştırmada öğrenciler tarafından kullanılan kazanımlar ölçüldüğünde öğrencilerin neredeyse hepsinin A2 seviyesinde olduğu tespit edilmiştir.



4. Sonuç ve Öneriler

“Öğrencinin seviyesi dikkate alınmalıdır.” sözünün sarf edildiği her durum, ortam ve malzeme için hedef kitlenin kelime hazinesi kıstastır. Yaş gruplarına göre hazırlanan okuma kitapları, ders kitapları ve diğer yazılı-sözlü materyal, kelime hazinesi gelişimine göre yapılandırılmalıdır (Kurudayıoğlu, 2011, s. 8). Ülkemizde yabancı öğrencilerin kelime hazinelerinin araştırılması öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyesinin dikkate alınarak Türkçenin öğretilmesi açısından önemlidir. Öğrenciler tarafından yazılı anlatımda kullanılan kelimelerin, Türkçe Maarif Programına göre A2 seviyesi kelimeler olduğunu ve günlük hayatta sık kullanılan kelimeler olduğunu söylemek mümkündür. Öğrenciler tarafından toplam 480 kelime bilinmektedir. Öğrencilerin hepsi tarafından en çok kullanılan kelime 50 kişiyle ben kelimesidir. En çok kullanılan fiil gitmek fiilidir. Ana dili Türkçe olan ilkokul öğrencilerinde kelime hazinesi katsayısı ortalama 0.25), ortaokul öğrencilerinde ise 0.24-0.26 aralığındadır. Kelime hazinesi katsayısı 0'a yakınlığı için hem seviyelerde hem de genel kullanımda bu araştırma açısından öğrencilerin kelime öğrenme durumlarının nispeten sınırlı olduğu söylenebilir (Baş ve Gündoğdu, 2020, s. 8). Suriyeli ortaokul öğrencilerine yönelik yaptığımız araştırmanın bulgularına göre ise bu oranın, -31. 54 ile 4. -53 aralığında değişim gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum bizi öğrenciler arası farklılıklar olduğu sonucuna ulaştırmıştır. Buna göre Milli Eğitim Bakanlığının göçmen öğrencilerin bulunduğu okullarda homojen yapıda dil seviyelerine göre sınıflar oluşturulması öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenmesi için faydalı olacaktır. Ülke çapında Yabancı öğrenciler için Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Yabancılar Türkçe Öğretimi programı yayınlanarak anadili Türkçe olan öğrencilerden farklı bir programla eğitim verilmesi gerekmektedir. Kelime öğretimi yapılırken bilinenden bilinmeyene ilkesi önem kazanarak öğrencilerin günlük hayatta en çok ihtiyaç duydukları kelimeler belirlenilerek kelime listeleri oluşturulmalıdır.

Bu kelime listeleri, Türkçenin sezdirme ilkesiyle öğretme ilkesiyle beraber kullanılan ders kitaplarında metinle öğretim tekniğiyle verilerek uygulanmalıdır. Yine kelime öğretimi için okuma ve yazma becerileriyle beraber verilmelidir. Öncelikle günlük hayatta geçen kelimeleri öğrenmeleri ardından resmi alanlarda ve akademik alanda geçen kelimeler öğretilerek 9. sınıfa kadar kelime öğretimi yapılmalıdır. Öğrencilerin kelime hazinesi geliştirilirken de öncelikle okuma becerisine önem verilmelidir. Öğrencilerin bol bol okumaları yapmaları kelime hazinelerini geliştirmede faydalı olacaktır. Bunun içinde öğrencilerin seviyelerine uygun hikaye, gazete, dergi, roman gibi kaynakları gelişim durumlarına göre tercih etmeleri gerekir. Ülkemizde Suriyeli ortaokul öğrencilerine uygun kelime listeleri okuşturulmalı ve bu kelime listelerine göre daha çok kaynak ve yayın üretilmelidir. Bu yayınlar içinde çalışmamızda yer alan kelime listesinden faydalanabilir.

KAYNAKÇA

- Aksan, D. (2000). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Baş, B. (2006). *1985-2005 yılları arasında çocuk edebiyatı sahasında yazılmış tahkiye-
li metinlerin söz varlığı üzerine bir araştırma* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi
Üniversitesi, Ankara.
- Baş, B., & Gündoğdu, M. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin kelime
hazinesi üzerine bir durum tespiti: A1 - B2 örneği. *International Journal of Langu-
ages' Education and Teaching*, 8(2), 53-66.
- Karadağ, Ö. (2005). *İlköğretim I. kademe öğrencilerinin kelime hazinesi üzerine bir
araştırma* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ens-
titüsü, Ankara.
- Karasar, N. (2003). *Bilimsel araştırma yöntemi* (10. baskı). Nobel Yayın Dağıtım.
- Klein, M. L. (1988). *Teaching reading comprehension and vocabulary*. Prentice Hall.
- Korkmaz, Z. (1992). *Grammer terimleri sözlüğü*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Kurudayıoğlu, M. (2005). *İlköğretim II. kademe öğrencilerinin kelime hazinesi üzerine
bir araştırma* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri
Enstitüsü, Ankara.
- Kurudayıoğlu, M. , & Karadağ, Ö. (2005). Kelime hazinesi çalışmaları açısından kelime
kavramı üzerine bir değerlendirme. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*,
25(2), 293–307.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programı* (ss. 33–
66)



XVII.ULUSLARARASI
DÜNYA DİLİ
TÜRKÇE
SEMPOZYUMU

Mislina DERDİYOK*

Memlük Temas Lehçesi Bağlamında *Kitābu Bulġatu'l-Muštāk fi Luġati't-Türk ve'l-Ḳıfçaḳ* Kastamonu Nüshasının Değerlendirilmesi

Özet

Toplum dil biliminde, bir toplumda yaşayan bireyler arasındaki dil ve lehçe varyasyonlarının oluşumunda dilsel temaslar önemli bir rol oynamaktadır. Dilsel temaslar, topluluklar arasında bireylerin kendi lehçelerini ve ağızlarını dâhil ederek baskın bir konuşma dilinin şekillenmesine yol açmıştır. Geçmişe dönük incelendiğinde, toplumlar konuştukları ortak dil içerisinde kendi lehçelerinden izler taşıyan kelimeleri de dillerine entegre etmiş, bu durum dilsel bir karışım ve temas sürecine zemin hazırlamıştır. Bu bağlamda, toplum dil bilimi açısından, lehçe karışması sonucu bir temas lehçesi oluşmuştur. Zamanla, bu temas lehçeleri, toplumda prestijli kabul edilen baskın bir lehçe haline gelmiştir. Bu durumun örneği için 1250-1517 yılları arasında Mısır ve Suriye çevresinde hüküm süren Memlük Devleti'nin içerisinde etkin bir güç haline gelene Türklerin dilini anlayabilmek adına Araplar için Arapça-Türkçe sözlükler yazılmıştır. Memlük Devleti döneminde yazılmış Arapça-Türkçe sözlükler arasında, *Kitābu'l-İdrāk-li-Lisāni'l-Etrāk, Ed-Dürretü'l-Muḍiyyeti-fi'l Luġati't-Türkiyye, Et-Tuḥfetu'z-Zekiyye-fi'l-Luġati't-Türkiyye, Kitāb-ı Mecmū'ı Tercümān-ı Türki ve 'Acemi ve Muġali, El-Ḳavānjnū'l-Külliyye-li-Zabti'l-Luġati't-Türkiyye* ve *Kitābu Bulġatu'l-Muštāk fi Luġati't-Türk ve'l-Ḳıfçaḳ* bulunmaktadır. Bu sözlüklerde Memlük Devleti'ne Harezmi ve Maverāünnehir gibi coğrafyalardan gelen Türklerin ortak bir dil topluluğu içinde kendi lehçe özelliklerini yansıtarak bir temas lehçesi sürecini başlatmış oldukları görülmektedir. Türkler, bu temaslar sonucunda karışık bir *Memlük Temas Lehçesi* oluşturmuşlardır. Memlük Türkçesi sahasında, Harezmi ve Altınordu sahasındaki eserlerle karşılaştırmalı bir toplum dil bilimi incelemesi yapıldığında, bu dönemdeki temas ve prestij lehçesi olma durumları Cihan Doğan (2022) tarafından *XIV-XV. Yüzyıl Tarihi Türk Yazı Dillerinde Lehçe Karışmaları* adlı çalışmasında ele alınmıştır. Bu çalışmada, *Kitābu Bulġatu'l-Muštāk fi Luġati't-Türk ve'l-Ḳıfçaḳ* sözlüğünün Paris nüshası ile Savaş Karagözlü ve Musa Salan (2022) tarafından yayımlanan Kastamonu nüshası karşılaştırmalı olarak incelenecektir. Doğan (2022) tarafından belirlenen temas ve prestij lehçesi ölçütleri çerçevesinde Kastamonu nüshası değerlendirilecektir.



ANAHTAR
KELİMELELER

Toplum Dil Bilimi, Memlük Temas Lehçesi, Memlük Devleti, Bulġatu'l-Muštāk, Kastamonu Nüshası.

* Doktora Öğrencisi, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı, Ankara, drdmsln@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-8392-8757.

Evaluation of the Kastamonu Manuscript of *Kitābu Bulğat al-Mushtāq fī Luğat at-Turk wa al-Qıfçāq* in the Context of the Mamluk Contact Dialect

Abstract

In sociolinguistics, linguistic contacts play a significant role in the formation of language and dialect variations among individuals within a society. These linguistic interactions, incorporating individuals own dialects and subdialects, have led to the development of a dominant spoken language. Historically, communities have integrated words from their own dialects into the common language they speak, paving the way for a process of linguistic mixing and contact. In this context, from a sociolinguistic perspective, a contact dialect has emerged as a result of dialect mixing. Over time, these contact dialects have become prestigious, dominant dialects within the society. An example of this can be seen in the Mamluk State, which ruled Egypt and Syria between 1250 and 1517. During this period, as Turks became an influential force, Arabic-Turkish dictionaries were compiled to help Arabs understand the Turkish language. Among the Arabic-Turkish dictionaries written during the Mamluk period are *Kitāb al-İdrāk li-Lisāni al-Etrāk*, *Ed-Durrat al-Muđiyyat fī al-Luğat at-Turkiyya*, *Et-Tuħfatu'z-Zakiyya fī al-Luğāt at-Turkiyya*, *Kitāb-ı Mecmū'ı Tercumān-ı Turki wa 'Acemi wa Muğali*, *Al-Ḳavānīn al-Kulliyya li-Zabt al-Luğati at-Turkiyya* and *Kitābu Bulğat al-Mushtāq fī Luğat at-Turk wa al-Qıfçāq*. These dictionaries demonstrate that Turks, originating from regions such as Khwarazm and Transoxiana, initiated a contact dialect process by reflecting their dialectal features within a shared linguistic community. As a result of these interactions, the Turks developed a mixed Mamluk Contact Dialect. In the field of Mamluk Turkish, a comparative sociolinguistic analysis with works from the Khwarazm and Golden Horde regions reveals the dynamics of contact and prestigious dialect formation during this period, as discussed by Cihan Doğan (2022) in his study *Dialectal Mixtures in Historical Turkish Written Languages of the 14th-15th Centuries*. In this study, the Paris manuscript of *Kitābu Bulğat al-Mushtāq fī Luğat at-Turk wa al-Qıfçāq* is compared with the Kastamonu manuscript published by Savaş Karagözlü and Musa Salan (2022). The Kastamonu manuscript will be evaluated within the framework of the contact and prestigious dialect criteria established by Doğan (2022).



KEYWORDS

Sociolinguistics, The Mamluk Contact Dialect, The Mamluk State, Bulğat al-Mushtāq, Kastamonu Manuscript.



1. Giriş

Toplum dil bilimi ve lehçe bilimi birbirini tamamlayan iki disiplindir. İki disiplinin temel hedefi, lehçe temalarının dilsel yayılım ve varyasyonlarına yönelik mikro toplum dil bilimsel ve makro toplum dil bilimsel faktörlerin göz önüne alınarak incelenmesidir. Toplum dil bilimi, dilsel çeşitlilik, toplumsal yapı, sosyal ağlar ve kimlik inşası bağlamında inceleyen bir disiplindir. Bu disiplin, göç, zorunlu yer değiştirme ve entegrasyon gibi makro-toplumsal hareketliliklerin, bir dil içindeki lehçe varyasyonları üzerinde nasıl radikal bir dönüştürücü etki yarattığını inceler. Trudgill (1999), lehçe bilimini şu şekilde tanımlar: "Dili sosyal bağlamında inceleyen ve dilsel değişimin doğasını anlamamızı geliştirmek gibi dil bilimsel hedefleri olan veya olması gereken bir çalışma alanıdır (1999, s. 3)." Bu iki disiplini ayrı alanlar olarak görmek yerine, kuramsal temellerini entegre eden bir sentez, bütüncül bir araştırma alanı oluşturur.

Farklı dilsel geçmişlere sahip toplulukların bir araya gelmesiyle, iletişim ihtiyacına yönelik olarak ortaya çıkan geçici ve istikrarsız dil formları, zamanla toplulukların karışmasıyla yeni bir temas lehçesini doğurur. Trudgill (1999), lehçe teması kavramına ilişkin yaptığı açıklamada, bu temasın, iki veya daha fazla lehçede bulunan biçimler arasında ara formların gelişmesine yol açtığını belirtir. Ona göre, bu ara formların en belirgin yolu fonetiktir (1999, s. 6). Bu açıklamalardan hareketle, lehçe temalarının mikro düzeydeki incelenmesinde; fonetik, morfolojik ve söz varlığı yoluyla dilsel ara formlar yoluyla gözlemlenebilir. Makro düzeyde incelemeler ise, yeni bir iletişimsel ortamda toplulukların siyasi dinamikleri, sosyal statü arayışı gibi faktörler, belirli bir dilsel varyasyonun diğerleri nezdinde ayrıcalıklı bir konum elde etmesine yol açar. Zamanla bu durum, prestijli lehçe alanının ortaya çıkmasına neden olur.

Prestij lehçesi, egemen sosyo-ekonomik yapılar tarafından en yüksek statü atfedilen dilsel varyasyondur. Bu statünün kaynağı dilin kendisi değil, onu konuşan baskın grubun iktidar ilişkileridir; dolayısıyla prestij lehçesi toplumsal hegemonyanın bir aracıdır. Milroy (1989) ise bu kavramın sıklıkla yüzeysel olarak kullanıldığını vurgular. Geleneksel dil bilimde değişimi açıklamak için prestije başvurulduğunu, ancak dilsel değişimlerin aslında çoğunlukla "aşağıdan" geldiğinin altı çizilir. Bu da prestij atfının bir sonuç olduğunu ve ardındaki güç dinamiklerinin incelenmesi gerektiğini ortaya koyar (1989, s. 216). William Labov'un çalışmaları, bir lehçenin prestij statüsü kazanmasına ilişkin dinamikleri sistematik olarak ortaya koymuştur. Labov'un 1966'da yayımlanan "*New York Şehrinde İngilizcenin Sosyal Tabakalaşması*" başlıklı çalışması prestij lehçesi kavramını toplum dil bilimsel bir çerçevede derinlemesine incelenmiştir. Bu çalışmanın ikinci baskısı 2006'da yapılmıştır.

Labov'un bu çalışmasında, geleneksel lehçe bilim anlayışı yıkılmış; özellikle sosyal tabakalaşmalar arasındaki temasın, çoğunlukla aşağı tabakadan kaynaklanan dilsel varyasyonu toplumun geneline yayarak bir prestij varyasyonuna dönüştürdüğü ortaya konmuş ve böylece dil değişiminin yönünün yalnızca yukarıdan aşağıya değil, aynı zamanda aşağıdan yukarıya doğru da işleyebileceği kanıtlanmıştır. Bu durum, bu bildiride değineceğimiz üzere, Memlük Devleti'ne ilk olarak Harezmi ve Maverünnehir gibi coğrafyalardan kölemlen olarak gelip, devletin en üst düzey kademelerinde görev alan Kıpçak ve ardından gelen Oğuz Türklerinin yarattığı lehçe temasından kaynaklanmaktadır. Bu temas, geldikleri Harezmi bölgesinin prestijli lehçesini de beraberinde getirmiştir.

2. Araştırmanın Kuramsal Temelleri

2.1. Lehçe Temasları Arasındaki Etkileşim Aşamaları ve Temel Faktörler

Lehçe bilimi, lehçeler arasındaki etkileşimlerde mekânsal çeşitliliğe, dilsel ara formlara ve zamanla gelişen sürece odaklanır. Jeszenszky vd. (2023)'deki çalışmalarında, lehçelerin mekânsal ve sosyal olarak iç içe geçmiş doğasının, temas süreçlerinin kaçınılmaz bir sonucu olduğu vurgulanır. Aynı çalışmada, modern diyalektometri araştırmaları¹ açısından lehçe temaslarının toplum dil bilimsel ve lehçe bilimsel aşamaları kabaca şu şekilde yer verilmektedir:

- ✓ Lehçe alanları
- ✓ Lehçe süreklilikleri
- ✓ Dilsel ara biçimler: fonetik, morfolojik ve söz varlığı
- ✓ Lehçeler arası gelişme: ikili kullanımların ortaya çıkması
- ✓ Yeniden dağıtım: toplumsal olguların ve dilbilgisel yapıların yeniden dağıtılması

Bu aşamaların içerisinde bir lehçe karışımı meydana gelir. Bu lehçe karışımı sonucunda ise yeni ve istikrarlı bir lehçe sistemi oluşur. Lehçe temaslarının dilsel varyasyona uğramasında ise "*coğrafya, sosyal pozisyon, pragmatik açıdan konuşucu ve dinleyici ilişkisi, dilsel faktörler, konuşucu ile ilişkili durumlar, din, gidip gelme, hareketlilik ve göç*" gibi temel faktörler etkilidir (Bkz. Jeszenszky vd., 2023, s. 136, 138, 139, 142, 144-145, 154). Jeszenszky vd. (2023)'de "*Anglo-Amerikan*" geleneğine ait geleneksel toplum dil bilimi ve lehçe bilimi anlayışından uzak bir "*Kıta Avrupası*" geleneği benimsenir. Kıta Avrupası geleneğinde, belirli bir coğrafyada tespit edilmiş ve tanımlanmış bir lehçe, coğrafi bir dil varyasyonu olarak kabul edilir. Kıta Avrupası geleneğinin coğrafi temelli lehçe tanımına uygun olarak, Memlük Türkçesinin Mısır-Suriye coğrafyasında gösterdiği dilsel varyasyon, "*Memlük Temas Lehçesi*" olarak adlandırılır.

Tipolojik çalışmalara göre, lehçeler arası temasın yol açtığı dilsel değişim sonucunda ortaya çıkan lehçe karışması, dilin tipolojik yapısında bozulmaya neden olan dilsel karmaşıklıklar yaratabilmektedir. Modern diyalektometri ise, bir dil alanı içindeki mekânsal farklılıkları nitelendirebilmek için mümkün olduğunca fazla değişkeni dikkate alarak sınır sorununa odaklanır; bu yaklaşım, kesin sınırların veya kademeli geçişlerin niceliksel olarak belirlenmesini mümkün kılmaktadır (Jeszenszky vd., 2023, s. 137, 139, 151). 13. yüzyıldan 15. yüzyıla kadar Türkçenin tipolojik yapısında görülen bu türden dilsel karmaşıklıklar ve ikilikler, temel olarak bir lehçe temasının sonucunda ortaya çıkmış; modern diyalektometrik yaklaşımla uyumlu bir biçimde, bu değişim sürecinin kademeli bir geçişkenlik içerdiğini söylemek mümkündür. Bu kademeli geçişkenlik, Harezmi kaynaklı prestij lehçesinden Oğuz kaynaklı prestij lehçesine geçişin de bir sonucu olmaktadır.

¹ Bu bildiride, modern diyalektometrinin toplum dil bilimi ile lehçe bilimini birleştiren bütüncül yaklaşımı benimsenmiş olup bu yaklaşım, dil temasını şekillendiren dinamikleri daha kapsamlı bir şekilde açıklamayı hedeflemektedir.

Trudgill (1986)'ya göre, yeni bir lehçenin oluşumu; özelliklerin düzleşmesi, dil sisteminin basitleşmesi, lehçeler arası formların gelişmesi ve dilsel öğelerin yeniden işlevlendirilmesi gibi dört aşamadan geçerek nihayetinde bir *koiné* (göçmen veya bölgesel koineleri gibi) ortaya çıktığını ifade eder. Bir bakıma Memlük Türkçesi de Kıpçak ve Oğuz unsurlarının kaynaşmasıyla oluşan coğrafi ve bölgesel bir koine, diğer bir deyişle bir "göçmen koinesi"dir. Koineleşmenin kaynağı genellikle temaslardan doğan lehçe karışmalarıdır. Zaman içinde karışan ve teması giren lehçeler arasında bir düzleşme görülür. Lehçe temaslarında gözlemlenen bu düzleşme sürecinin aşamalı gelişimi, Jeszenszky vd. (2023)'deki model esas alınarak ve Hickey (2017) gibi güncel bir kaynakla desteklenerek oluşturulmuş çerçevede, şu terminolojik ifadelerle açıklanır:

- ✓ Yerelüstüleşme (Milroy, 2002)
- ✓ Lehçe düzleşmesi (Kerswill, 2003)²
- ✓ Bölgeselüstüleşme (Hickey, 2017)

Bu aşamalar, toplumda dilsel varyasyonların zaman içinde nasıl bir dönüşüm geçirdiği, özellikle de standart bir dil formuna doğru yaşanan "düzleşme" sürecini açıklar. Birinci aşamada, çok belirgin ve sınırlı bir yerel bölgeye ait lehçe özellikleri, daha geniş bir coğrafi alanda kabul gören dil biçimleriyle temas haline girer. İkinci aşamada, birinci süreç yayılır. Bir bölgede konuşulan farklı lehçeler arasındaki keskin farklılıklar azalır. Bölgenin dilsel biçimleri daha homojen hale gelir. Üçüncü aşama ise sürecin en üst aşamasıdır. Bölgede konuşulan lehçeler arasındaki farklılıklar büyük çoğunlukla azalır. Bölgenin yerel kimliğinin tamamen kaybolduğu anlamına gelmez; ancak dilsel biçimlerin kullanım sıklıkları sınırlanır. Britain (2010)'a göre, lehçe teması basit bir yayılmadan ibaret değildir; yeni melez formların doğuşu, yeniliklerin anlam değiştirmesi ve yapısal bir basitleşmeyi içeren dinamik bir dönüşüm sürecidir. Bu süreç, dilsel manzarayı zenginleştirirken aynı zamanda onu sadeleştirir.

3. Araştırmanın Kuramsal Kapsamı

3.1. Lehçe alanları: Harezmi-Altınordu topraklarından kölemen olarak Memlük Devleti'ne göçlerin yaşanması; Memlük Devleti'ne ilk başta Kıpçak ve diğer Türk boylarının göçü, ardından Oğuz göçmeninin gelişi; Memlük Devleti'nin hüküm sürdüğü Suriye ve Mısır çevresinde yoğunlaşan bir lehçe karışması neticesinde "*Memlük Temas Lehçesi*"nin ortaya çıkışı; Sözlük nüshasının bulunduğu coğrafya olan Anadolu'nun Kuzey topraklarında hüküm süren Candaroğulları Beyliği ve Memlük Devleti arasındaki siyasi ve sosyal ilişkilerin (13. yüzyıl ile 14. yüzyıl) (Bkz. Solak, 2012) etkisi; Mısır'ın Osmanlı padişahı Yavuz Sultan Selim tarafından fethedilmesi ve Memlük hükümlerinin sonu; aynı zamanda Oğuz Türkçesinin prestij hakimiyeti.

² Bu bildiriye, İngilizce toplum dil bilimi terminolojisindeki "*supralocalization, dialect levelling ve suprarregionalization*" kavramları için sırasıyla "*yerelüstüleşme, lehçe düzleşmesi ve bölgeselüstüleşme*" terimleri kullanılmıştır. Doğan (2022), "*dialect levelling*" kavramı için "*eşitleme*" terimini önermiş ve onu "*karışma-eşitleme-basitleştirme*" süreçleri bağlamında ele almıştır (2022, s. 76). Ancak bu bildiriye, söz konusu dilsel değişimleri, Jeszensky vd.'nin (2023)'de altını çizmiş olduğu farklı bir toplum dil bilimsel ve lehçe bilimsel süreç modeli çerçevesinde incelediğinden, kavramsal ayrımı netleştirmek amacıyla "*lehçe düzleşmesi*" terimi tercih edilmiştir.

3.2. Lehçe Sürekliliği: 1.Harezmi-Altınordu Kaynaklı Prestij Lehçesi (13. yüzyıl ve 14. yüzyıl); 2. Memlük Temas Lehçesi 1250-1517 (14. yüzyıl ve 15. yüzyıl) (Bkz. Doğan, 2022). Her ne kadar burada kesin sınırlar tespit edilse de Memlük temas lehçesinin prestij kaybı kademeli bir süreç izlemiştir. Üçüncü aşaması olan Oğuz kaynaklı prestij lehçesi ise (14. yüzyılın ortası ve 16. yüzyılın başı) olarak tespit edilebilmektedir.

4. Araştırmanın Amacı

Bu bildiride, değerlendirilmesi yapılacak olan *Kitābu Bulğatu'l-Muštāk fi Luğati't-Türk ve'l-Ḳıfçāk Kastamonu Nüshası* adlı sözlük için daha önce Derdiyok, M. (2025). *Karagözlü, Savaş ve Musa Salan (2022). Kitābu Bulğatu'l-Muštāk fi Luğati't-Türk ve'l-Ḳıfçāk Kastamonu Nüshası (Giriş-İnceleme-Tıpkıbasım-Transkripsiyon-Dizin)*. Uluslararası Türk Lehçe Araştırmaları Dergisi (TÜRK LAD). 9 (1), 223-233 başlığıyla bir tanıtım yazım yayımlanmıştır. Bu bildiride, tanıtım yazımdaki perspektiften farklı olarak, sözlüğün toplum dil bilimi ve lehçe biliminin bir alt araştırma alanı olan temas lehçesi ve prestij lehçesi bağlamında incelenmesi hedeflenmektedir.

5. Araştırmanın Yöntemi

Burada dilsel ara biçimsel formların incelenmesinde, sözlüğün Paris nüshasının iki cilt halinde yayımı Zajaczkowski (1954, 1958); Paris nüshasının dil özellikleri üzerine doktora tezi için Al-Turk (2012); sözlüğün yazıldığı Memlük Türkçesine ait ekler ve işlevleri üzerine Muhammed (2021); Memlük Türkçesindeki Oğuzlaşma üzerine yüksek lisans tezi için Saz (2019); Memlük Türkçesinin 14. yüzyıl ve 15. yüzyılda dilsel varyasyona uğramasında yaşadığı lehçe teması sonucunda oluşan lehçe karışmaları üzerine Doğan (2022); sözlüğün Kastamonu nüshasının yayımı için Karagözlü ve Salan (2022) ile Memlük Türkçesi üzerine yazılmış bazı makale çalışmalarından (Öztürk, 2018a, 2018b) yararlanılacaktır. Sözlüğün Paris ve Kastamonu nüshalarından elde edilen bulguların tablolar halinde gösterilerek incelenecektir.

6. Bulguların Değerlendirilmesi

Kitābu Bulğatu'l-Muštāk fi Luğati't-Türk ve'l-Ḳıfçāk Paris ve Kastamonu nüshalarındaki dilsel temas formları incelendiğinde, lehçe karışmalarından lehçe düzleşmesine giden bir sürecin takip edildiği gözlemlenmektedir. *Kitābu Bulğatu'l-Muštāk fi Luğati't-Türk ve'l-Ḳıfçāk* sözlüğünün Paris ve Kastamonu nüshalarındaki yerelüstüleşmeden lehçe düzleşmesine giden süreçteki dilsel ara gelişmeler şu şekildedir:



6. 1. Fonetik Ara Biçimsel Gelişmeler

Memlük Temas Lehçesi	Paris Nüshası	Kastamonu Nüshası ³
(Doğan, 2022)	(Zajaczkowski, 1954, 1958; Al-Turk, 2012; Saz, 2019; Muhammed, 2021)	(Karagözlü ve Salan, 2022)
/-d/-d/ ~ /-y/-y/	Ṭoyar (50a/6); Boyadı (56a/3); Koyulur (86b/7); Ayırdı (69b/9)	Eyyü (9b13) < edgü; ayağ < adağ Boya- < boða- (54b09-14); toy- (48b) < toğ-; öylen (12b/13) < ödleg
/b-/ ~ /m-/; /b-/ ~ /ø/	Men (20b/3); Oldı (29b/10) (bol- şekli yoktur.) Bile (19a/08) ~ İledür (89a/06); Benzer (20b/03)	Ben ~ men (70b/13, 71a/01, 71b/01, 13b/05; 14a/07) Beyin ~ miy "beyin" (8a) Bin- ~ min- (41a) Bol- ~ ol- (51b/07-11; 69b/03) Bile ~ ile (13a)
/b-/b-/ ~ /-w-/ ~ /-v-/v/	Biresige ~ veresiye (12a); Berür (26b/4); Yawlak (8b) < yablak; Ewden (20a/9); wurdı (56b/1);	Bar- ~ var- (40a10); Viresiye (2b/13) Yavlağ (14a/06); Ewden (14a/04)
/-g-/g/ ~ /-w-/w/ ~ /ø/ ~ /-v-/v/ ~ /-y/-y/	Bağla- ~ bayla- (65a); Buçak < buçgak (19a/2); Tüwmeledi ~ düğmeledi (46b/09); kırı üzüm (13b/10) kuruw et "kurutulmuş et" (14a/02); Taruw "darı" (12b/07) Çızov ~ çüzöv (12b); kırı ~ kırı (19a/03); Şarı ot (12b/06); çeri (12a/09); Yoğurt ~ yağurt ~ yoğurud ~ yavurt (13b); Kelen yıl (18a/06) < kelgen yıl	Gey ~ eyyü (9b13) < edgü; bovun "parmak eklemeleri" (8a/13) < bogun; Dükmele- (43b/05-10) kırı üzüm (4b/05) kuru et (bkz. kıık et) (4b/07); eyin (8a/09) < egin; çüzü (3a/09); teyirme yüzli "yuvarlak yüzlü" (10a/11) < tegirmi; Assı (2b/02); şaru (10b/03); çeri (3a/06)
/t-/ ~ /d-/	Tamur ~ tamir ~ tamar ~ damar (11a) Tuşam ~ dutam (14b) Tart- ~ dart- (88a) Tağ ~ Dağ (9b/05, 77b/8) Deniz (10b/7) Degme (20a/10) Dawuşağan (15a) Dewe (13a/2) Dirlik (11b/1) Dünle (18a/7)	Davuşğan (11a/10) (/ğ/ fonemi korunur.) Turguz- ~ durğuz- (16b/02-08) Tart- ~ dart- (31b); Terle- ~ derle- (61a); Deniz~ deniz (2a); Degme (14a/05) Tişi ~ dişi (3b); Tilük ~ dilük (1b) Tarağ ~ darağ (6a/01) Tolkuğ ~ dolkuğ "kap, çanta, su kabı (6a/14) Toru ~ doru "Doru, kızıl at (7a/08) Torla- ~ dorla- "Cenevre kalkanı (7b/11) Töş ~ döş (8a/14); tilsiz ~ dilsiz (10a/03) Toğra- ~ doğra- (30b/08)

Tablo 1: Bulğatu'l-Muštāk Sözlüğünün Paris ve Kastamonu Nüshalarında Fonetik Ara Formlar

3 Kastamonu nüshası, Paris nüshasına oranla fonetik ara biçimsel yönden ağırlıklı olarak ikili kullanımlar sergilemekle birlikte bu nüsha sayesinde temas lehçesindeki gelişmeler takip edilebilmektedir.

6.2. Morfolojik Ara Biçimsel Gelişmeler

Memlûk Temas Lehçesi	Paris Nüshası	Kastamonu Nüshası
(İsimden isim yapım ekleri) /+çUk/ ~ /+ KInA/ (Doğan, 2022)	sıgırçık ~ şıgırçık ~ sıgırçuk (16b) - Ø	kıskaçuk (9a/11) ~ kiçkine "küçük kız" (9a/10) < *kiçigkine
(Çekim ekleri) Meniñ/biziñ ~ menüm/bizüm (ilgi hali) +nl ~ +l (yükleme hali) +GA ~ +A (yönelme hali) +dIn ~ +dAn (ayrılma hali) (Doğan, 2022)	Menüm bile (19a/06) ~ Benim (19b/03) Beni (19b/03) Aña / saña (19b/02) Ewden (20a/09)	Menim/bizim (13a/15; 13a/03) Anları (70b/12), beni (71a/01), bunu ~ bunu (71b/07; 70b/14), kañis(i)nı (71b/06) kimden (72b/03) Bazara (14a/04), bize (13b/06) (Karagözlü ve Salan, 2022, s. 72, 73)
(Fiil çekimlerinde ikili kullanım) 1. Belirli geçmiş zaman çekimindeki iyelik kökenli şahıs eklerinin ikili kullanımı 2. T. -n ~ -ñ (-DXñ) (Doğan,2022) 1. Ç. -uk ~ biz 2. Ç. -nUz ~ -ñIz/-ñUz => (-DXñXz) (Doğan, 2022)	Yedi, yedim, yeduk, yediñ, yedünüz, yediler (21b- 22a) (Muhammed, 2021: 157) (ikili kullanım bu nüshada görülmemiştir.)	tuttum, 2. T. tuñtun ~ tuñtun, tuñtı; 1. Ç. tuñtuk ~ almadıbiz 2. Ç. tuñtunuz ~ tuñtunuz tuñtılar (Karagözlü ve Salan, 2022, s. 74, 75)
2. Geniş zaman çekiminin şahıs eklerinde ve olumsuzunda ikili kullanımın görülmesi => -mAz ~ -mAs (Harezmi kaynaklı prestij) (Doğan, 2022) => 1.T. -(A)m ~ -men	(Bu nüshada sadece geniş zaman çekiminin olumsuz çekimi yoktur.) Alur, alurlar alursen, alurbiz, alurmen; (Türkmençe) aluram, alurbiz (Muhammed, 2021: 183) (Şahıs çekiminde ikili kullanım görülür.) 1.T: aluram ~ alur men (20b; 21a) (Al-Turk, 2012, s. 38)	(Sadece bu nüshada olumsuz şekli ikili kullanım arz eder.) Almasmen, 2. T. Almazsen ~ kelmessen 3. T. Almaz ~ almas Kelmezbiz 2.Ç. Almassiz ~ kelmezsiz Almaslar (Karagözlü ve Salan, 2022, s. 78)
3. Emir çekiminde görülen şahıs eklerinde ikili kullanım ⁴ 2. T. -ğIl ~ -ğIn (Öztürk, 2018b) ~ -yil (pekiştirme görevi) ~ Ø 2. Ç. -In/-Un (Olumsuz -mAn) ~ -ñIz/ñUz ~ -nUz	Emir 2. teklik kişi tek çekimlidir: 2. T. diñlenğil, diñlenmeğil, yeyil ⁵ (22a; 25a) (eksiz şekil yoktur.) Emir 2. çokluk kişi iki şekillidir: 2. Ç. Körünüz ~ körünüz (25b) (Muhammed, 2021, s. 221)	2. T. Bar, tur ~ sındurğıl, diñlenğil, tişlegil ~ yeyil 2. Ç. illeşün, diñlenin ~ alıñız , biriniz (17a/09; 17a/15) (Olumsuzu) Uyanmağil ~ eylemeyil ~ illeşmen ~ korkmañız (Karagözlü ve Salan, 2022, s. 79,80).

Tablo 2: Bulğatu'l-Muštāk Sözlüğünün Paris ve Kastamonu Nüshalarındaki Morfolojik Ara Formlar

⁴ Bu bildiriye Doğan'ın (2022) ölçütlerinde yer almayan emir çekimlerindeki bu sıra dışı şahıs eki kullanımları, Memlûk temas lehçesi için ayırt edici bir ölçüt olarak değerlendirilmektedir. Temas tablosunun içerisinde sadece Memlûk Türkçesindeki emir kipinin şahıs ekleriyle olan çekimi gösterilmiştir.

⁵ Muhammed (2021), El-İdrāk Hâşiyesi ve Bulğatu'l-Muštāk 'da görülen bu biçimin Türkçenin diğer tarihi dönemlerinde rastlanılmadığını belirtir (2021, s. 224). Burada -gil > -yil şeklinde bir değişim geçirdiği düşünülebilir.

6.3. Dilsel Ara Form Olarak Söz Varlığındaki Gelişmeler

Sözlüğün bu iki nüshasında Oğuz Türkçesinin söz varlığı, Kıpçak söz varlığına nazaran biraz daha baskındır (Bkz. Al-Turk, 2022; Saz, 2019; Karagözlü ve Salan, 2022). Doğan (2022)'de Memlük temas lehçesinde tespit edilen kıl- ~ et- yardımcı fiilleri arasındaki değişkenli kullanımı incelerken, Kaşgarlı Mahmud'un DLT'de (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2018'den akt.) kaydettiği gibi, Türklerin iyi yaptıkları şeyler için kıl- fiilini kullandıklarını, Oğuzların ise et- fiilini tercih ettiği yönündeki tespitini temel fikir noktası olarak ele alır (2022, s. 294). Al-Turk (2012) Paris nüshasında, Karagözlü ve Salan (2022) ise Kastamonu nüshasındaki kıl- ~ et- fiil kullanımını incelerken, her iki çalışmada da 17 tanesi et- fiiliyle ve 3 tanesi ise kıl- fiiliyle kurulmuş yardımcı fiiller tespit etmiştir (Al-Turk, 2012, s. 32; Karagözlü ve Salan, 2022, s. 94-95).

Doğan (2022), Memlük temas lehçesinde tespit edilen kıl- fiiliyle oluşturulan birleşik fiillerin, Harezmi kaynaklı prestij lehçeli eserlerde daha yaygın bir kullanıma sahip olduğunu ifade eder (2022, s. 299). Söz konusu iki nüshada, et- yardımcı fiiliyle oluşturulmuş birleşik fiillerin sıklığı, kıl- fiiliyle oluşturulmuş olanlara nazaran çok daha fazladır. Birleşik fiil yapımındaki bu tercih, bahsi geçen sözlükte Oğuz kaynaklı prestij lehçesinin baskın karakterini teyit etmektedir.

7. Sonuç

Bulğatu'l-Muşṭāk sözlüğünün Paris ve Kastamonu nüshalarında tespit edilen bulguların toplum dil bilimsel ve lehçe bilimsel açıdan "bölgeselüstüleşme" ile "yeniden dağıtım" süreci şu şekilde gerçekleşmiştir:

1. *Bulğatu'l-Muşṭāk* sözlüğünün her iki nüshasında da, Harezmi kaynaklı prestij lehçesinin baskınlığını yitirmesiyle birlikte, Memlük temas lehçesinde Oğuz kaynaklı prestij lehçesine kademeli bir geçiş süreci yaşanmıştır. Bu geçiş, fonetik düzeydeki biçimlerde neredeyse tamamlanmış olmakla birlikte, morfolojik düzeyde hala tespit edilebilen az sayıdaki Harezmi kalıntılarıyla kendini gösterir. Nitekim Öztürk (2018a), bu sürecin bir sonucu olarak sözlüğün Paris nüshasında görülen bu yeni hakim dil yapısını "Memlük Oğuzcası (2018, s. 197, 200)" olarak tanımlar. Bu durum, sözlüğün nihayetinde Oğuz prestij lehçesinin hakimiyeti altına girdiğinin açık bir göstergesidir.
2. Bu sözlüğün Paris ve Kastamonu nüshalarında sıra dışı bir emir çekimi tespit edilmiştir. Memlük temas lehçesine ait fiil çekimleri kapsamında yer almayan bir durum söz konusudur. İkili bir kullanımdan ziyade karışık kullanım göze çarpar. İki nüshada /-ğİl/, /-yil/, /ø/, /-In/, -Un/, /-nlz/, -nUz/, /-ηlz/, -ηUz/ gibi 2. teklik ve 2. çokluk kullanımlarında bir lehçe karışmasına işaret eder. İki nüshada Öztürk (2018b)'de belirtilen Memlük Türkçesinin emir 2. teklik çekimi olarak gösterilen /-gIn/ (2018b, s. 67) ekine rastlanılmamıştır. Bu emir çekimi, Kıpçak grubu Türk dilleri olan Ermeni harfli Kıpçak Türkçesi ve Karay Türkçesinin tipik emir 2. teklik çekimidir. İki nüshada bu emir çekiminin tespit edilememesinde, Oğuz kaynaklı prestij lehçesinin belirleyici bir rol oynadığı söylenebilir. Argunşah (2011)'deki bildirisinden hareketle ana argüman şudur: eserler, emir eklerinde olduğu gibi, çeşitli yönlerden karşılaştırılarak hangi lehçe ile yazıldıkları tespit edilebileceği gibi, eserlere sonradan eklenen biçimlerden hareketle müstensihlerin lehçeleri de tespit edilebilir (2011, s. 58). Bu fikirden yola çıkarak bu iki nüshanın müstensih muhtemelen bir Oğuz Türküydü.

3. Memlûk temas lehçesi, bu sözlükteki varlığını az da olsa sürdürmekle beraber Oğuz lehçesinin prestij kazanması neticesinde dilsel ara formlar da tek şekilli olma eğilimindedir. Bu sözlüğün iki nüshasında Oğuz kaynaklı prestij lehçesi hem tarihsel hem de toplum dil bilimsel yönden hâkim bir konumdadır. Böylece Memlûk temas lehçesi yerelüstüleşirken zamanla lehçe düzleşmesine uğrayarak yerini Oğuz kaynaklı prestij lehçesine bırakmış; Oğuz kaynaklı prestij lehçesi ise bölgeselüstüleşmiştir.

KAYNAKÇA

- Al-Turk, G. (2012). *Kitābu Bulgatü'l-Muştak fî Lugati't-Türk ve'l-Kıfçak Üzerine Dil İncelemesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Argunşah, M. (2011). Karahanlı Türkçesinde Emir Ekleri Üzerine. *Doğumunun 990. Yılında Yusuf Has Hacib ve Eseri Kutadgu Bilig Bildirileri*, Ankara: TDK Yayınları.
- Britain, D. (2010). Contact and Dialectology. *The Handbook of Language Contact*. (Ed.) R. Hickey, United Kingdom: Wiley-Blackwell.
- Derdiyok, M. (2025). Karagözlü, Savaş ve Musa Salan (2022). Kitābu Bulgatu'l-Muştaḳ fi Luḡati't-Turk ve'l-Kıfçāk Kastamonu Nüshası (Giriş-İnceleme-Tıpkıbasım-Transkripsiyon-Dizin). *Uluslararası Türk Lehçe Araştırmaları Dergisi (TÜRKLAD)*. 9 (1), 223-233.
- Doğan, C. (2022). *XIV-XV. Yüzyıl Tarihi Türk Yazı Dillerinde Lehçe Karışmaları*. Ankara: TDK Yayınları.
- Hickey, R. (2017). Supraregionalization. *Varieties of English*. (Ed.) A. Bergs and L. Brinton, Berlin, Boston: De Gruyter Mouton
- Jeszszky, P. vd. (2023). Dialect Areas and Contact Dialectology. *Language Contact: Bridging The Gap Between Individual Interactions and Areal Patterns*, (Ed.) van Gijn vd., Berlin: Language Science Press.
- Karagözlü, S. & Salan, M. (2022). *Kitābu Bulgatu'l-Muştaḳ fi Luḡati't-Turk ve'l-Kıfçāk Kastamonu Nüshası (Giriş-İnceleme-Tıpkıbasım-Transkripsiyon-Dizin)*. Çanakkale: Paradigma Akademi.
- Kerswill, P. (2003). Dialect Levelling and Geographical Diffusion in British English. *Social Dialectology. In Honour of Peter Trudgill*. (Ed.) D. Britain ve J. Cheshire, Amsterdam: Benjamins.
- Labov, W. (2006). *The Social Stratification of English in New York City*. New York: Cambridge University Press.
- Milroy, J. (1989). The Concept of Prestige in Sociolinguistic Argumentation. *York Papers in Linguistics*, 13, 215-226.
- Milroy, L. (2002). Introduction: Mobility, Contact, and Language Change- Working with Contemporary Speech Communities. *Journal of Sociolinguistics*, 6(1), 3-15.
- Muhammaed, R. (2021). *Memlûk Türkçesinde Ekler ve İşlevleri*. Ankara: TDK Yayınları.
- Öztürk, A. (2018a). Memlûk Türkçesi Bir Kıpçak Lehçesi Midir?. *Dil Araştırmaları Dergisi*, 12 (23), 173-203.
- Öztürk, A. (2018b). Kuman, Memlûk, Ermeni Kıpçak ve Karay Türkçelerindeki Kip Eklerinde Görülen Farklılıklar Üzerine. *Rumeli Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 4 (Ö), 63-74.
- Saz, M. (2019). *Tarihi Kıpçak Türkçesi Metinlerinde Oğuzca Unsurlar*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde: Ömer Halisdemir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Solak, K. (2012). Memlûk Devleti ve Kuzey Anadolu. *Trakya Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 2(3), 109-121.
- Trudgill, P. (1986). *Dialects in Contact*. USA: Basil Blackwell.
- Trudgill, P. (1999). Dialect Contact, Dialectology and Sociolinguistics. *Cuadernos de Filología Inglesa*, 8, 1-8.
- Zajaczkowski, A. (1954). *Vocabulaire Arabe-Kiptchak de L'époque de L'état Mamelouk: Bulgat al-Muştaḳ fî Luḡat at-Turk wa-l-Qifzāq-I*. Warszawa.
- Zajaczkowski, A (1958). *Vocabulaire Arabe-Kipchak de L'époque de L'état Mamelouk, Bulgat al Muštaq fî Luḡat at-Turk wa'l-Qifçaq-II*. Warszawa.

XVII.ULUSLARARASI
DÜNYA DİLİ
TÜRKÇE
SEMPOZYUMU

Muhammed DORUK*

Nassif Mallouf'un "Dictionnaire Turc-Français" Adlı Sözlüğü Üzerine

Özet

Bu bildiri, 19. yüzyılda yaşamış Lübnanlı dil bilgini Nassif Mallouf'un Paris'te yayımlanan iki ciltlik *Dictionnaire Turc-Français* adlı sözlüğü ele alınmıştır. 19. yüzyıl Osmanlı Türkçesinin fonetik, fonolojik ve söz varlığı katmanları açısından önemli bilgiler barındıran bu sözlükle Mallouf'un sözlükçülük yönü ve yaşadığı dönemin diline tanıklığı ortaya konulmuştur. Araştırmanın temelini, Mallouf'un eserinin başında detaylı bir tabloyla sunduğu tutarlı transkripsiyon ve özellikle yazar tarafından sözlükte *vulg.* (halk dili) ve *comm.* (yaygın kullanım) şeklinde kodlanan halklaşmış biçimler oluşturmaktadır. Sir James William Redhouse, Artin Hindoglu ve Thomas-Xavier Bianchi gibi dönemin önde gelen Şarkiyatçıların da benimsediği bu yöntem, 19. yüzyıl Türkçesinin telaffuz özelliklerine dair önemli veriler sunmaktadır. Yazar, Arap harfli standart imlanın örttüğü, ancak halk arasında yaygın şekilde kullanılan ve fonetik ipuçları barındıran bu yapıları, büyük bir titizlikle sözlüğüne kaydetmiştir. Bu sayede, eser, yazı dilinde henüz tam olarak yerleşmemiş olan ancak konuşma dilinde yaşayan damak ve dudak uyumları, ünsüz benzeşmeleri (*isbat > ispat*), ses değişimleri (*perhiz > pehriz*) ve türemeleri (*scala > iskele*) gibi pek çok ses hadisesinin incelenmesine olanak sağlamıştır. İnceleme yapılırken dönemin diğer transkripsiyon metinlerine de sık sık başvurulmuştur. Mallouf'un, özellikle uzun yıllar yaşadığı İzmir'e ve Doğu Rumeli ağız özellikleri yansıtan İstanbul'daki gözlemlerine ait olabilecek ağız özelliklerine ve Batı dillerinden alıntı kelimelerin Türkçeleşme süreçlerine tanıklığı, eserini basit bir kelime listesi olmaktan çıkarmıştır. Bu yönüyle eser dönemin canlı dil ortamını yansıtan sosyolinguistik bir arşive dönüşmüştür. Yazar özellikle Arapça, Fransızca ve İtalyanca kelimelerin Türkçe telaffuzlarındaki nüansları emsalsiz bir hassasiyetle göstermiştir. Bu bağlamda bildiri, Mallouf'un eserinin Türk dili tarihi ve tarihsel sözlükçülük tarihindeki hak ettiği yerini ve kaynak değerini vurgulamayı amaçlamaktadır.



ANAHTAR
KELİMELELER

19. yüzyıl Türkçesi, Fonetik, Nassif Mallouf, Sözlükbilim, Transkripsiyonlu Metinler.

* Dr. Öğr. Üyesi, Millî Savunma Üniversitesi, Hava Harp Okulu Dekanlığı, Beşeri ve Sosyal Bilimler Bölümü, İstanbul. muhammed.doruk@msu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-2477-7979.



On Nassif Mallouf's Dictionary "Dictionnaire Turc-Français"

Abstract

This paper presents a detailed analysis of the two-volume *Dictionnaire Turc-Français*, a significant lexicographical work published in Paris by the 19th-century Lebanese linguist Nassif Mallouf. The dictionary stands as a crucial source for the phonetic, phonological, and lexical layers of 19th-century Ottoman Turkish. Through an examination of this work, my study elucidates Mallouf's lexicographical methodology and his role as a witness to the contemporary state of the language. The foundation of this research rests on Mallouf's consistent transcription system, which he outlines in a detailed table at the beginning of his work, and particularly on his documentation of colloquial forms marked as *vulg.* (vernacular) and *comm.* (common usage). This method, also employed by prominent Orientalists of the era such as Sir James William Redhouse, Artin Hindoglu and Thomas-Xavier Bianchi, offers invaluable data on the pronunciation features of 19th-century Ottoman Turkish. Mallouf painstakingly recorded linguistic structures that were widespread in the spoken language but often obscured by the standard Arabic-script orthography, thereby preserving essential phonetic evidence. Consequently, this dictionary enables a concrete investigation of numerous phonetic phenomena, including palatal and labial vowel harmony not yet fully established in the written language, consonant assimilation (*isbat > ispat*), sound alternations (*perhiz > pehriz*), and prothesis in loanwords (*scala > iskele*). For a synchronic perspective, my analysis also frequently references other transcribed texts from the same period. Mallouf lived in İzmir, a city in the Western regions of the Empire, for many years. Due to diplomatic assignments, he also occasionally stayed in Istanbul, a city which exhibits characteristics of the East Rumelian dialect. Therefore, his documentation of dialectal features from these regions and his observations on the Turkification of loanwords from Western languages elevate his work far beyond a mere word list. The dictionary functions as a sociolinguistic archive that reflects the vibrant linguistic environment of the time. With unparalleled precision, Mallouf captured the nuances in the Turkish pronunciations of words originating from Arabic, French, and Italian. In this context, my paper highlights the resource value of Mallouf's work and to assert its deserved place in the history of the Turkish language and historical lexicography. The data extracted from the dictionary is systematically analyzed through comparison with contemporary Latin-script transcription texts.



KEYWORDS

19th-Century Turkish, Lexicography, Nassif Mallouf, Phonetics, Transcribed Texts.



Giriş

19. yüzyıl, Osmanlı Devleti'nin siyasi, ekonomik ve sosyal anlamda büyük krizlerin yaşandığı ve bu krizlere köklü değişimlerle karşılık verildiği bir döneme tekabül etmektedir. Batı ile artan diplomatik, ticari ve kültürel münasebetler, dil öğrenimini bir mecburiyet hâline getirmiştir. Dolayısıyla bu ihtiyacı gidermek maksadıyla hem Şarkiyatçılar hem de Osmanlı aydınları sözlük ve gramer yazmaya yoğunlaşmışlardır (Yağmur, 2014). O döneme kadar Batı dünyasında bir gelenek hâline dönüşen Türkçe gramer ve sözlük yazma işi, 19. yüzyılda zirveye ulaşmıştır. Bu dönemde özellikle Sir James William Redhouse, Şemsettin Sami, Xavier Bianchi, Artin Hindoglu ve Nassif Mallouf gibi dil üzerine çalışan şahsiyetler, Batılı tarzda Türkçe sözlükler ve gramer kitapları yazmışlardır (Kartallıoğlu, 2017). Bunlar arasında Mallouf'un Türkçe üzerine çalışmaları dikkate değerdir. Özellikle sözlük çalışmalarıyla tanınan Mallouf, Paris'te yayımladığı iki ciltlik *Dictionnaire Turc-Français* adlı eseriyle dönemin önde gelen sözlükçüleri arasında yerini almıştır. Mallouf, 19. yüzyıl sözlükçülüğüne kazandırdığı bu eserinde, kelimelerin yalnızca temel anlamlarını vermekle yetinmemiştir. O, Türkçenin deyim, atasözü ve konuşma dilindeki zenginliklerini de madde başlarına alarak bütüncül bir yaklaşım sergilemiştir. Onun bu yaklaşımı, sözlüklerinin sosyolingüistik açıdan değerli birer kaynak niteliği kazanmasını sağlamıştır. Eserlerine yansıyan bu çok yönlü zenginlik, onun entelektüel kimliğinin daha derinlemesine ele alınmasını gerekli kılmaktadır. Bu bildiri, Mallouf'un entelektüel yönünü ele almayı ve dönemin Türkçesine katkılarını değerlendirmeyi amaçlamaktadır. *Dictionnaire Turc-Français* adlı sözlüğünden elde edilen veriler diğer 19. yüzyıl transkripsiyon metinleriyle karşılaştırılacaktır. Böylelikle yazarın yalnızca sözlükçü kimliğinin yanı sıra 19. yüzyılda Türkçenin fonetik ve söz varlığını kaydeden bir araştırmacı olduğu da ortaya konulacaktır. Onun fonetik temelli transkripsiyon sistemi ve standart yazı dilinden farklı olarak kendisinin de *vulg.* ve *comm.* şeklinde kaydettiği konuşma dilinin önemli parçaları, bu bildiriye ayrıntılı şekilde analiz edilecektir. Bu metot aracılığıyla, yazarın eserine yansıyan ses olayları, ağız özellikleri ve özellikle alıntı kelimelerin Türkçeleşme sürecinde uğradığı değişimler tespit edilecektir. Bu tespitler ışığında, söz konusu sözlüğün 19. yüzyıl Osmanlı Türkçesinin tarihsel fonetiği ve söz varlığına dair zengin veriler sunan başlıca kaynaklardan biri olduğu savunulacaktır.

1. Nassif Mallouf

Tanzimat Dönemi'nin dikkat çeken isimlerinden biri olan Nassif Mallouf (1823-1865), yaşamını Lübnan'dan İzmir'e uzanan bir coğrafyada sürdürmüş Lübnan asıllı bir Hristiyan entelektüeldir. İyi bir eğitim alan Mallouf, Fransızca, Türkçe, Farsça ve İtalyanca gibi çok sayıda dili öğrenmiştir. Uzun yıllar İzmir'de yaşamış ve burada çok sayıda eser kaleme almıştır. Ayrıca Mallouf, çeşitli diplomatik görevler nedeniyle sık sık İstanbul'da da bulunmuştur. Yazarın bugün otuza yakın çalışmasından söz edilmektedir. Ancak tam bir kataloğu olmadığı için bugün onun eserlerinin sayısı hakkında net bir bilgi yoktur (Soydaş, 2016, s. 372).

Mallouf'un entelektüel ve sözlükçülük gelişiminde İzmir'de ve İstanbul'da yaşadığı dönemlerin rolü oldukça büyüktür. 19. yüzyıl İzmir'i, farklı dillerin, kültürlerin ve inançların bir arada yaşadığı çok kültürlü bir yerd. Bu çok kültürlü ortam, Mallouf çalışmalarını yaparken ona âdeta canlı bir laboratuvar imkânı sunmuştur. Sokakta konuşulan Türkçeyi, Rumcağı ve Ermeniceyi doğrudan gözlemleme fırsatı bulmuştur. Samaha (2010), Mallouf'un

çalışmalarının incelenmesiyle, İzmir'in bu çok kültürlü ortamından beslenen olağanüstü bir veri zenginliğinin ortaya çıktığını belirtmektedir. Öte yandan Mallouf, Arapçaya yetkinliği sayesinde, özellikle bu dilden Türkçeye geçen kelimelerin ve kalıp ifadelerin fonetik durumlarını çözümlemiş ve bu kelimeler hakkında önemli bilgiler vermiştir. Fransızca ve İtalyanca gibi Batı dillerini de iyi bilen yazar, bu dillerden alıntılanan kelimelerin uyarılma süreçleri hakkında alanda çalışanlara önemli ipuçları vermiştir. Onun *Dictionnaire Turc-Français*'ı, bu bağlamda farklı kültürler hakkında önemli veriler barındıran bir yapıttır.

2. Dictionnaire Turc-Français

Sözlüğün tam adı, Fransızca *Dictionnaire Turc-Français: Avec la Prononciation Figurée*; Türkçesi ise, *Türkî ve Fransevi Lügatnamesi* şeklindedir. İki ciltlik sözlük, 1400 sayfadan fazla hacme sahiptir. Bazı kaynaklarda eserin tek cilt yayımlanmış nüshalarının da olduğu bildirilmektedir. Sözlükte madde başları Türkçedir. Arap harflerinin harf sıralamasına göre dizinlenen sözlükte, 15000'den fazla kelimenin açıklaması vardır. Eserin girişinde kısaltmalar sayfası bulunmaktadır. Hemen ardından Mallouf'un eserini İngiliz bir büyükelçi olan Henry Lytton Bulwer'a atfettiği bir yazısı ve Fransız tarihçi ve yazar Abdolonyme Ubicini'nin de bu sözlük için değerlendirmeleri mevcuttur. "Tableau Général des Lettres et Chiffres Arabes-Turcs-Persans" başlığı altında yazarın sözlüğüne eklediği bir tablosu vardır. Bu tablonun Osmanlı alfabesini bir Fransız'a sistematik şekilde anlatmak amacıyla eklendiği görülmektedir. Tabloda, harflerin, söz başı, ortası, sonu ve yalın biçimleri verilmiştir. Bu harflerin fonetik karşılıkları gösterilerek muhataba kolaylık sağlanması amaçlanmıştır. Ayrıca her harfe sayısal değerler eklenerek geleneksel bir sistem olan ebce hesabı yazar tarafından göz ardı edilmemiştir.

Birçok yönüyle incelendiğinde büyük bir titizlikle hazırlanıldığı düşünülen bu sözlük, yalnızca kelimelerin Fransızca karşılıklarını veren bir başvuru kaynağı olarak görülmemelidir. Söz konusu sözlük, Arap harfli kalıplaşmış imlanın yansıtmakta yetersiz kaldığı fonetik ve fonolojik verileri ortaya koyan ve gündelik dilin canlılığını kayıt altına alan sosyolinguistik bir arşiv olarak değerlendirilmelidir.

3. Transkripsiyon Sistemi

19. yüzyıl, Batılıların Türkçe metinleri kendi alfabeleriyle kaleme alırken belirli bir standardın yerleştiği dönemdir. Meninski (1680) ile başlayan ve sistematikleşen bu gelenek, takip eden dönemlerde kendi iç dinamikleriyle zenginleşerek 19. yüzyılda yetkin ve önemli örneklerini ortaya koymuştur. Bu yüzyıl, Latin alfabesi temelli transkripsiyonun artık oturmuş bir metoda dönüştüğünü gösteren eserlerle karakterize olmuştur. Yazılan bu metinler ve çalışmalar, Arap harfli kaynakların kısıtlı kaldığı birçok alanda, Türkçenin fonetik ve fonolojik yapısına dair derinlemesine ve teknik bir analizin yapılmasında birincil kaynak niteliği taşımaktadır. İşte Mallouf da transkripsiyon sistemini bu gelenek üzerine kuranlardandır. Onun Fransızca temelli çeviri sisteminin belirgin özelliklerinin başında, tasvirici bir üsluba sahip olması gelmektedir. O, harf harf çeviri yapmak yerine es değerlerinin konuşma dilindeki telaffuzuna uygun olarak hedef dile aktarılmasına odaklanmıştır. Yazarın bu tutumu, doğal dilin yazıya aktarımına yönelik önemli bir yaklaşım olarak görülmektedir. Mallouf'un imlası, konuşma dilinin imkânlarına göre oluşturulmuş ve Türkçeyi sözlü olarak en kolay şekilde öğretme amacı doğrultusunda şekillenmiştir.

Mallouf, sözlüğünün girişinde sunmuş olduğu tabloda, dönemin Türkçesinin hangi Latin harfiyle ve ne tür bir ses değeriyle karşılandığını ortaya koymaktadır. Aşağıdaki tabloda yazarın Türkçenin ünlüleri için kullanmış olduğu yazıbirimler (grafemler) örneklerle verilmiştir.

3.1. Ünlüler

Fonem	Yazıbirim	Örnekler
/a/	a, ā	<i>atghē</i> "atgı" (10), Ar. <i>səfat</i> "sıfat" (61), <i>ārtmaq</i> "artmak" (35), Far. <i>ābad</i> "abad" (2).
/e/	è	<i>èlèmèk</i> "elemek" (108), Ar. <i>idjazèt</i> "icazet" (13).
/ı/	ę	<i>ālęvèrmèk</i> "alivermek" (112) Ar. <i>ęhklas</i> "ihlas" (27).
/i/	i, î, ï, y	Ar. <i>iftira</i> "iftira" (27), <i>kupèsi</i> "küpesi" (1121), Ar.+T. <i>keniftchi</i> "kenifçi" (1119), tîmur "Timur" (355), Ar. <i>insaniyèt</i> "insanîyet" (801), Ar. <i>y'tibar</i> "itibar" (76), <i>y'ladj</i> "ilac" (523).
/o/	o	<i>yoldan</i> "yoldan" (404), İt. <i>tchoqolata</i> "çokolata" (404).
/ö/	eu	<i>eulur</i> "ölür" (534), <i>eurumdjek</i> "örümcek" (81).
/u/	ou	<i>ouzaq</i> "uzak" (786), Ar. <i>'amoudja</i> "amûca" (840).
/ü/	u	<i>koumuru</i> "kömürü" (932), Far. <i>durust</i> "dürüst" (850).

Bu sistemin özgün yönlerinden biri de /ı/ foneminin altı çizili [ę] grafemiyle gösterilmiş olmasıdır. Bu yönüyle Mallouf'un ilgili sesin yazıda belirginleştirilmesi konusunda istisnai bir titizlik gösterdiği söylenebilir. Aynı dönemde yaşayan Thomas Xavier Bianchi (1835-50), Artin Hindoglu (1838), Sir James William Redhouse (1855-56) ve Şemsettin Sami (1883) de Türkçeye özgü olan bu fonem için hem değerlendirmelerde bulunmuşlar hem de sesin yazıda gösterimi konusunda farklı fikirler sunmuşlardır (Kartallıoğlu, 2018). Bianchi sözlüğünde çoğu zaman bu fonemi [y] grafemiyle gösterirken bazen de [i] grafemine de yer vermiştir. Dolayısıyla burada tam bir tutarlılıktan bahsetmek zordur: *arinmaq* "arınmak" (Bianchi, 1835, s. 26), *āzyq* "azık" (Bianchi, 1835, s. 29), *ouzāqlyq* "uzaklık" (Bianchi, 1835, s. 129). Şemsettin Sami ise bazı kelimelerde [i] grafemini kullanmış olsa da genel olarak bu fonemi [y] grafemiyle göstermiştir: *atqy* "atki" (Sami, 1883, s. 5), *adsyz* "adsız" (Sami, 1883, s. 10). Artin Hindoglu söz konusu fonemi [e] grafemiyle göstermiştir: *eçek* "ışık" (Hindoglu, 1838, s. 41), *yokare* "yokarı" (Hindoglu, 1838, s. 41). Hindoglu'nun bu tutumu Mallouf'a örnek teşkil etmiş olabileceği düşünülmektedir. Öte yandan daha tutucu ve gramer merkezli düşünen Redhouse ise Lexicon'unda bu fonemi [i] grafeminin üzerine sayılar vererek göstermiştir. Diğer sözlük ve gramerlerinde [i] grafemini kullanan yazar, diğer harflerle karışmaması için bu fonemin grafemini eğik yazmıştır: *kāranlık* "karanlık" (Redhouse, 1855, s. 199), *sıkıntılı* "sıkıntılı" (Redhouse, 1856, s. 96).

/i/ foneminin gösterimindeki bu farklılaşma, Mallouf'un [e] yönündeki tercihinin fonetik açıdan bilinçli bir ayrıştırma çabası içinde olduğunu açıkça göstermektedir. Yazarın bu fonetik hassasiyeti yalnızca /i/ fonemiyle de sınırlı kalmamıştır. Mallouf, /a/ ve /i/ fonemlerinde de kısa-uzun ayrımını yapmış, bu fonemleri farklı grafemlerle göstermiş ve hatta /e/ fonemi için açık-kapalı ayrımını göz önünde bulundurarak sisteminin harf odaklı bir çeviri sisteminde ibaret olmadığını ortaya koymuştur. Bütün bunlar Mallouf'un, bir kelime derleyicisinden ziyade, döneminin fonetiğini anlayan ve sözlüğünü buna göre oluşturan bir sözlükçü olduğunu da ayrıca işaret etmektedir.

Fransızca konuşurları hedefleyen Mallouf'un bu betimleyici yaklaşımını, /ö/ için [eu] ve /u/ için [ou] gibi diğer ünlülerin gösteriminde de bulmak mümkündür. Mallouf'un sistemi, Türkçenin sekiz ünlüsünü tutarlı ve sistematik bir şekilde karşılamaktadır.

3.2. Ünsüzler

Fonem	Yazıbirim	Örnekler
/b/	b	<i>Aq baba</i> "ak baba" (91), Ar. <i>qaboul</i> "kabûl" (968).
/c/	dj	Far. <i>djanvar</i> / <i>djanavar</i> "canavar" (364), <i>qurtarêdje</i> "kurtarıcı" (476).
/ç/	tch	<i>tchalmaq</i> "çalmak" (498), <i>aghatch</i> , "ağaç" (81).
/d/	d	Ar. <i>âdam</i> "adam" (148), <i>odalêq</i> "odalık" (137).
/f/	f	<i>eufkê</i> "öfke" (155), Far. <i>fêrman</i> "ferman" (199).
/g/	gu	<i>guèmidji</i> "gemici" (1034), Far. <i>niguiar</i> "nigâr" (1382).
/ğ/	gh	<i>ayagha</i> "ayağa" (160), Ar. <i>ilgha</i> "ilga" (107).
ayn	'	Ar. <i>sa'êd</i> "said" (311).
/h/ħ/h/ħ/	h, kh, h	<i>daha</i> "daha" (501), Far.+T. <i>bahacêne</i> "bahasını" (217), Ar. <i>doukhoul</i> "duhûl" (501), <i>dakhe</i> "dahı" (501), Ar. <i>kharidjiye</i> "hariciye" (570), Ar. <i>habib</i> "habib" (19).
/ı/	q	<i>qardachê</i> "gardaşı" (25), İt. <i>politiqa</i> "politika" (172), Ar. <i>qahve</i> "kahve" (268).
/k/	k	<i>tükürmek</i> "tükürmek" (956), Ar. <i>meskoun</i> "meskûn" (876), Ar.+Far. <i>qalemkiar</i> "kalemkâr" (1018).
/l/	l	<i>balêq</i> "balık" (1022), Ar. <i>qandil</i> "kandil" (1022), Far. <i>limon</i> "limon" (1172).
/m/	m	<i>moutlou</i> "mutlu" (1314), Far. <i>limon</i> "limon" (1172), Ar. <i>medjaz</i> "meczaz" (1210).
/n/	n	<i>dêynêk</i> "deynek" (515), Ar. <i>insaniyêt</i> "insaniyet" (801), Far. <i>nadan</i> "nadan" (801).
/p/	p	<i>arpa</i> "arpa" (33), <i>keprücu</i> "köprüsü" (693), Far.+T. <i>padichahên</i> "padişahın" (174).
/r/	r	<i>qorou</i> "koru" (174), <i>turktchê</i> "Türkçe" (300), Far. <i>barout</i> "barut" (177).
/s/š/š/	s, ç, c	<i>sousouz</i> "susuz" (818), Ar. <i>liçan</i> "lisan" (822), Ar. <i>sa'êd</i> "said" (311), Ar. <i>salicên</i> "salisen" (356).
/ş/	ch	<i>ichittim</i> "işıttim" (359), Far. <i>chadirvan</i> "şadırvan" (390), Ar. <i>chahid</i> "şahid" (380).
/t/ţ/	t, th	<i>tavouq</i> "tavuk" (738), Far. <i>tazê</i> "taze" (297), Ar. <i>tharaf</i> "taraf" (744).
/v/	v	<i>var</i> "var" (330), Ar. <i>havadiş</i> "havadiş" (369), Far. <i>douvar</i> "duvar" (416).
/y/	î, y	<i>iolmaq</i> "yolmak" (1486), <i>èylèyê</i> "eyleye" (843).
/z/	z	<i>outanmaz</i> "utanmaz" (133), Ar. <i>nazar</i> "nazar" (1289), Far. <i>zemîn</i> "zemîn" (87).

Mallouf, ünlüler için benimsediği transkripsiyon sistemini ünsüzlere de benzer bir yaklaşımla uygulamıştır. Onun ünsüz sistemi, konuşma dilinin fonetik özelliklerini yansıtmaktadır. Yazar, bir yandan telaffuzda birleşmiş sesleri tek bir grafemle temsil ederek kendi sistemini sadeleştirmiş; diğer yandansa doğru telaffuzu sağlamak amacıyla fonetik ayrımları büyük bir titizlikle yazıya geçirmiştir. Bu yaklaşım, yazarın sistemin gereksiz karmaşılaşmasını önleyen, uygulayıcı ve öğrenci odaklı bir yapı sergilediğini ortaya koymaktadır. Onun bu tutumunu, özellikle standart imlânın gilediği ses olaylarında görmek mümkündür.

4. Halklaşmış/Yaygın Kullanımlar

Meninski'den süregelen ve konuşma dilinin özellikleri hakkında önemli bilgiler sunan halklaşmış kelimelerin kaydedilme geleneği, Mallouf'un sözlüğünde belirgin ve değerli yönlerden biri olarak görülmektedir. Onun *vulg.*¹ şeklinde kodladığı bu yapılar, daha çok standart dilin dışında kalan fonetik değişimlere işaret etmektedir. Bu kelimeler, halk ağzına özgü olmakla birlikte aydın kesim arasında daha az prestijle kabul edilen biçimler olarak değerlendirilmektedir. Bu yönüyle söz konusu yapılar, dönemin konuşma dili hakkında zengin veriler sunmaktadır. Redhouse, Şemsettin Sami ve Artin Hindoglu gibi dönemin önde gelen sözlükçülerinde de benzer durum mevcuttur. Bu durum, 19. yüzyıl sözlükçülüğünün ortak bir ilmi kaygısının ürünü olarak düşünülmektedir. Öte yandan, klasik imlaya daha sadık bir çizgide durmasına rağmen Bianchi dahi, konuşma diline ait bu tür fonetik ve fonolojik hususiyetleri sözlüğünde kaydetmekten çekinmemiştir.

Mallouf, halk diline mal olmuş pek çok kelime ve değişimi, yukarıda belirtilen yöntemle kodlayarak, bu formların standart dilden kaynaklanan fonetik ve morfolojik sapmalarını sözlüğüne kaydetmiştir. Onun kaydettiği *Far. badi heva* > *vulg. bed'ava* "bed'ava" (55), Ar.+T. *qahve altē* > *vulg. qavalte* "kavaltı" (125), Ar.+T. *qourban bayramē* > *vulg. qourban-bairam* "kurban bayram" (122) gibi veriler, standart dildeki gramatikal yapıların konuşma dilindeki "en az çaba yasası"na göre şekillenme eğilimi sergilediğini gösteren somut kanıtlar olarak değerlendirilmektedir. Özellikle alıntı kelimelerin uyarlama süreçlerinde geçirmiş olduğu değişimleri takip etmeye imkân tanıyan örneklerin sayısı oldukça fazladır: *arşlan* > *comm.*² *arşlan* "arşlan" (37), Ar. *edžadje* > *comm. ezadje* "ezacı" 'eczacı' (16), Ar. *ēsvab* > *vulg. èspap* "espap" (13), Far. *dèstuiah* > *vulg. tèzguiah* "tezgâh" (81), Far. *sèbzèvat* > *vulg. zarzavat* "zarzavat" (91), Ar. *sili* > *vulg. sille* "sille" (93), Ar. *dèbbagh* > *vulg. thabaq* "tabak" (97), Far. *bazar* > *vulg. pazar* "pazar" (103), *bourghoul* > *vulg. boulghour* "bulgur" (104), Ar. *ghavgha* > *vulg. qavgha* "kavga" (874), Ar. *fènn* > *vulg. fènd* "fend" (116), Ar. *fènar* > *vulg. fènèr* "fener" (118), İt. *filouqa* > *vulg. feleşqa* "fılıka" 'filika' (119), Ar. *qalēb* > *vulg. qaloub* "kalûb" (120), Far.+T. *kilitlèmek* > *vulg. kitlèmek* "kitlemek" (129), Far. *kèhrüba* > *vulg. kèlibar* "kelibar" 'kehribar' (130), Ar. *hèkbè* > *comm. hèibè* "heybe" (143), Ar. *mèsèlèn* > *vulg. mèsèla* "mesela" (132), Ar. *mahakk* > *vulg. mèhènk* "mehenk" (133), Ar. *mèrhèm* > *vulg. mèlhèm* "melhem" (135), Far. *naqarè* > *vulg. naghara* "nagara" 'davul' (Özçelik, 1997) (144), Slv. *vîrè* > *vulg. verè* "vere" 'teslimiyet' (146), Ar. *'ousr* > *vulg. ouçur* "ûsur" 'zor' (149), Far. *zenparè* > *vulg. zampara* "zampara" (89). Mallouf, Türkçe kelimeler için de benzer şekilde kayıtlar yapmıştır: *ât mèydanē* > *comm. ât mèydan* "at meydan" (8), *qanē* > *vulg. hanē* "hani" (121).

1 Bu kısaltma, Latin harfli sözlüklerde bir kelimenin veya kullanımın standart dilin dışında bir alana ait olduğunu gösteren bir etikettir. Bu işaretleme, kelimenin dönemin edebi veya resmi normları tarafından belirlenen dilden farklı, halkın günlük konuşma diline özgü bir varyant olduğunu ifade eder.

2 Bu kısaltma da kayıt altına alınan söz varlığının genel kabul görmüş ve günlük dilde aktif olan bölümünü kesin bir şekilde sınırlayan bir sınıflandırma etiketidir.

5. Diğer Önemli Veriler

Seslerin kelime içinde söyleyiş kolaylığı sağlamak amacıyla yer değiştirmesi olarak da tanımlanan göçüşme (metatez), 19. yüzyıl sözlüklerinde çokça görülmektedir (Doruk, 2022). Mallouf, sözlüğünde bu ses hadisesini *vulg.* kısaltmasıyla kodlamıştır. Daha önce de belirttiği üzere eserde karşılaşılan bu halklaşmış yapılar, eş zamanlı olarak dilin toplumsal dinamikler içerisindeki dönüşümlerini göstermesi bakımından oldukça önemlidir. Mallouf, bu olguların çoğunu *vulg.* ve *comm.* kısaltmalarıyla dikkatli bir şekilde işlemiştir: Rum. *poyraz* > *comm.* *poryaz* "poyraz" (268), Far. *penîr* > *comm.* *pèynir* "peynir" (265), *cheumlek* > *chulmek* "çölmek" (414), Far. *perhîz* > *vulg.* *pehrîz* "pehriz" (259).

Sözlükte dikkate değer veriler bulunmaktadır. Yazar, Arap harfleriyle اويكە şeklinde yazmış olduğu kelimeyi telaffuza uygun olarak *eufkè* "öfke" (155) biçiminde yazıya aktarmıştır. Öte yandan ünsüz uyumunun 19. yüzyılda her yönüyle tamamlandığını gösteren pek çok örnek vardır. Mallouf, لؤلؤمكند "gülmekden" (390) şeklinde yazdığı kelimeyi fonetik gerçekliğe uygun olarak yazıya "gulmèktèn" şeklinde aktarmıştır. Benzer şekilde *etdi* (116) kelimesinin yanına parantez içinde "etti" formunu da kaydetmiştir. İkili yazımların eserde pek çok yerde kullanıldığı görülmektedir. *ich gudj* (*gutch*) "iş güc ~ (güç)" (165) gibi gösterimler yazarın bu yaklaşımını kanıtlar niteliktedir. Mallouf, sözlüğünde telaffuzu gösterme gayretindedir. Far. *papouch* ~ (pabouch) (64), Ar. *findjan* ~ (fildjan) (117), *ikiz* ~ (èkiz) (151), Far. *pay-bènd* ~ (paywant) (67), *oghlan* ~ (olèn) (146) gibi ikili yazımlara yer vererek kaydettiği fonetik farklılıkları ortaya koymuştur. Sözlük, bu niteliğiyle dönemin Türkçesinin ses yapısına uyum sürecindeki alıntı kelimelerin geçirdiği değişimler hakkında güvenilir fonolojik veriler elde etmeye imkân tanımaktadır. Söz konusu dönem Türkçesinde gözlemlenen bazı fonetik hadiseler şöyle sıralanabilir: d > t değişimi: Far. *armoud* > *armout* "armut" (39), Far. *baroud* > *barout* "barut" (177), Far. *dèstuiyah* > *tèzguiyah* "tezgâh" (81), Far. *dèstmal* > *tèstimal* "testimal" (82), Far. *desti* > *testi* "testi" (83), Ar. *dèftèr* > *tèftèr* "tefter" (84). b > p değişimi: Far. *bazar* > *pazar* "pazar" (57, 103) ve Ar. *èsvab* > *èspap* "espap" (359). g > y değişimi: *eugè* > *euyè* "öye" (149), h > k değişimi: Ar. *henna* > *qena* "kına" (449) ve b > f değişimi: Far. *mùtab* > *mutaf* "mutaf" (1314). Gündelik dilin doğallığı içerisinde meydana gelen çoğu ses düşmesi ve türemelerini de Mallouf kaydetmiştir: Far. *âchîna* > *âchna* "âşna" (68), Far. *âyîne* > *vulg.* *âyna* "ayna" (173), Far. *djanavar* > *djanvar* "canvar" (364), *qoyouvèrmèk* > *qoyvèrmèk* "koyvermek" (53, 124), *ât mèydanè* > *ât mèydan* "at meydan" (109), Ar.+T. *qahve altè* > *qavaltè* "kavaltı" (125) ve Far.+T. *kilitlèmèk* > *kitlèmèk* "kitlemek" (129). Sözlükte meydana gelen birçok ses türemesi örneği mevcuttur. Tespit edilen bazı örnekler şöyledir: Ar. *ecr* > *ecir* "ecir" (15), Ar. *esîr* > *yesîr* "yesir" (57), Ar. *'aid* > *ayid* "aid" (791) ve Far. *bari* > *vulg.* *barim* "barim" (152). Bütün bunlara ek olarak, Türkçenin karakteristik özelliğini yansıtan ses uyumlarının da eserde tutarlı bir şekilde kaydedildiği görülmektedir: Ar. *isbat* > *ispat* "ispat" (13) ve Ar. *èsvab* > *vulg.* *èspap* "espap" (13) gibi örnekler ünsüz uyumunu gösterirken soru ekleri, "mè, mu, mou, m"lerin kelimeye bitişik ve kuralı yazılması hem dudak hem de damak uyumunun çoktan tamamlandığını gösteren önemli örneklerdir: *khochmouçoun* "hoşmusun" (486).



Far. *âster* > *astar* "astar" (21), *istikbala varmaq* "istikbala varmak" (35) ve Ar.+T. *faï-dèli* > *faydalê* "faydalı" (150) gibi yaygın kullanımlar bu uyumun artık standartlaştığını göstermektedir. Mallouf'un uzun yıllar İzmir'de yaşaması, eserini tarihsel diyalektoloji açısından zengin bir veri kaynağı hâline getirmiştir. Derleme Sözlüğü'nde (TDK, t.y.-a) İzmir Buca'da tespit edilen *ibliq* "horoz" kelimesinin "êblêq ~ êmlêq" çeşitlenmeleriyle verilmiş olması; Ege ağız özelliği olan *boynouz* > *bouynouz* "buynuz" kullanımı, *chimdi* ~ *chindi* "şindi"; "*arkourou* veya *arkour*" (32) gibi ikili biçimlerin yanı sıra *anlachêlmaq* > *aghnachêlmaq* "ağnaşılmak" (99) ve büyük ihtimalle telaffuz farkına dayalı *pekmez* > *petmez* "petmez" (68) gibi kayıtlar bu durumu desteklemektedir. Yazar, sözlüğüne Rumeli ağızına ait verileri de dâhil etmiştir. Açıklamalar kısmında bazı alıntı kelimelerin Rumeli'deki kullanılış biçimlerini belirtmiştir. İtalyanca kökenli *pochta* (posta) "pošta" (70) kelimesi için düşülen "Ce mot est particulièrement usité en Roumélie" *Bu kelime özellikle Rumeli'de kullanılır.* kaydı, söz konusu durumu somut olarak kanıtlamaktadır. Bu bölgesel çeşitlenmeler, dilin standart dışı dilbilimsel olgularını nesnel bir biçimde ortaya koymaktadır.

6. Sonuç

Neticede, Mallouf'un sözlüğü, dönemin diğer sözlüklerinden, konuşma dilini ve standart dışı kullanımları sistematik bir şekilde kayıt altına alma gayretiyle ayrılmaktadır. Bu yönüyle eser, 19. yüzyıl Osmanlı Türkçesinin tarihsel fonolojisi, morfolojisi ve sosyolinguistiği üzerine yapılacak çalışmalar için vazgeçilmez birincil kaynaklardan biri olarak kabul edilmeli ve Türk dili tarihi sözlükçülüğündeki hak ettiği yeri almalıdır.

Bu çalışma, Mallouf'un sözlüğünün dönemin Osmanlı Türkçesinin yalnızca söz varlığını derleyen bir kaynak olmasının ötesinde, konuşma dilinin fonetik ve sosyolinguistik dinamiklerini yansıtan yaşayan bir dil arşivi olduğunu ortaya koymuştur. Mallouf, geliştirdiği tutarlı ve fonetik temelli transkripsiyon sistemi sayesinde, Arap harfli imlanın standartlaştırdığı ve örttüğü telaffuz çeşitliliğini ve ses hadiselerini büyük bir titizlikle görünür kılmıştır.

Çalışmanın en önemli bulgusu, Mallouf'un *vulg.* ve *comm.* şeklinde kodladığı biçimlerin, 19. yüzyıl konuşma dilinin dinamiklerini anlamak için sunduğu birinci dereceden kanıtlardır. Yazarın uzun yıllar yaşadığı İzmir ve gözlemlediği Rumeli ağızlarına dair sunduğu veriler ise sözlüğe tarihsel diyalektoloji açısından paha biçilmez bir değer katmaktadır. Bu yönüyle eser, tarihsel Türk diyalektolojisi, alıntı kelimelerin fonolojik adaptasyon süreçleri ve 19. yüzyıldaki dilsel standartlaşma ile varyasyon ilişkisi gibi konularda yapılacak çalışmalar için vazgeçilmez bir birincil kaynak niteliği taşımaktadır.

KAYNAKÇA

- Bianchi, T. X. (1835). *Dictionnaire turc-français: a l'usage des agents diplomatiques et consulaires, des commerçants, des navigateurs, et autres voyageurs dans le Levant* (2. bs.). Dondey-Dupré.
- Doruk, M. (2022). *Çeviri yazılı gramer ve sözlüklere göre XIX. yüzyıl Osmanlı Türkçesi fonetiği* [Yayımlanmamış doktora tezi, Erciyes Üniversitesi].
- Hindoglu, A. (1838). *Hazine-i Lugat ou dictionnaire Turc-Français*.
- Kartallıoğlu, Y. (2017). *Osmanlı konuşma dili*. Kesit Yayınları.
- Kartallıoğlu, Y. (2018). Artin Hindoğlu'nun Hazine-i Lugat, Dictionnaire Turc-Français adlı eseri üzerine. *Dil Araştırmaları*, (22), 263-288.
- Mallouf, N. (1856). *Dictionnaire Turc-Français: avec la prononciation figurée*. Maisonneuve.
- Meninski, F. M. (1680). *Thesaurus linguarum orientalium, Turcicae, Arabicae, Persicae*.
- Özçelik, S. (1997). *Urfa merkez ağzı: inceleme, metinler, sözlük*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Redhouse, J. W. (1855). *The Turkish campaigner's vade-mecum ottoman colloquial language*. Thomas Harrison.
- Redhouse, J. W. (1856). *An English and Turkish dictionary, in two parts, English and Turkish, and Turkish and English*. Bernard Quaritch.
- Samaha, C. M. (Ed. & Trans.). (2010). *Nassif Mallouf: Dragoman and Orientalist (1823-1865)*. The Isis Press.
- Sami, Ş. (1883). *Kamûs-ı Fransevî: Fransızcadan Türkçeye lugât*. Mihran Matbaası.
- Soydaş, H. (2016). Şarkiyatçı Nassif Mallouf'un eserleri ve çocuk edebiyatında bir mihenk taşı: Kitâb-ı der-hakk-ı sıbyân ve sabâvet. *Türkiyat Mecmuası*, 26(2), 371-383.
- Türk Dil Kurumu. (t.y.-a). *Derleme Sözlüğü*. Erişim tarihi: 15 Ekim 2025, <https://sozluk.gov.tr/>
- Türk Dil Kurumu. (t.y.-b). *Güncel Türkçe Sözlük*. Erişim tarihi: 15 Ekim 2025, <https://sozluk.gov.tr/>
- Yağmur, Ö. (2014). Erken dönem Türkçe transkripsiyon metinleri ve bunların dil araştırmaları açısından önemi. *FSM İlmî Araştırmalar İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi*, (4), 201-217. <https://doi.org/10.16947/fsmiad.02008>



XVII.ULUSLARARASI
DÜNYA DİLİ
TÜRKÇE
SEMPOZYUMU

Muhammet Fatih ALKAYIŞ*

İçişleri Bakanlığı Merkez ve Taşra Teşkilatı Arşiv Hizmetleri Yönetmeliği'nin
Anlaşılabilirliğini Artırmaya Yönelik Bazı Öneriler**

Özet

"Bir kuruluşun çalışma yöntemini belirleyen kuralların tümü" (<https://sozluk.gov.tr/>) şeklinde tanımlanan yönetmelikler, muhataplarını doğrudan veya dolaylı olarak bağlar. Bir yönetmelikten beklenen, onun anlam ve üslup açılarından sorunsuz olmasıdır. İçerisinde anlaşılmayan veya farklı yorumlanmaya müsait olan ifadelerin yer aldığı yönetmelikler kişileri/kurumları haklarından mahrum bırakabileceği gibi kişilere/kurumlara hak etmedikleri yetkiler de kazandırabilir. Bu çalışmada örneklem olarak ele alınan İçişleri Bakanlığı Merkez ve Taşra Teşkilatı Arşiv Hizmetleri Yönetmeliği (bk. <https://www.mevzuat.gov.tr/>), aşağıda anlatım dilinin düzgünlüğü bakımından ele alınmıştır. Söz konusu kısımda (aşağıda), bu mevzuattaki sorunlu ifadeler ile bunlar için önerilen sorunsuz ifadelerden sadece birer tanesine yer verilmiştir. Tam metinde bu örneklerin sayısında artış görülecektir. Bu örnekler, yazıda doğru ifade kullanımının yanlış ve yetersiz anlaşılmalara nasıl önlediğini göstermesi bakımından oldukça önemlidir. Aşağıdaki örnek cümleyi dilinin anlaşılabilirliği açısından ele alalım: Sorunlu İfadeler: Kapsam MADDE 2 – (1) Bu Yönetmelik, il özel idareleri, belediyeleri ve bağlı kuruluşlar dışındaki Bakanlık merkez ve taşra birimlerini ve geçici olarak kurulan diğer hizmet birimlerini kapsar. Önerilen İfadeler: Kapsam MADDE 2 – (1) Bu Yönetmelik; il özel idarelerini, belediyeleri, bağlı kuruluşlar dışındaki Bakanlık merkez ve taşra birimlerini ve geçici olarak kurulan diğer hizmet birimlerini kapsar. Sorunlu kısımda geçen "il özel idareleri" ifadesinin "il özel idarelerini" şeklinde değiştirilmesi; bunun yanında, ilk "ve" bağlacının da silinmesi uygun olacaktır. "Kanun, yönetmelik, yönerge gibi metinlerin yazımında Türkçenin doğru kullanılması ve kurulan ifadelerin herkeste aynı anlamı uyandırması gerekmektedir. Bu tür belgelerde herhangi bir ifadeden farklı anlamlar çıkarılabilmesi, kişiler veya kurumlar için ağır sonuçlara yol açabilmektedir" (Alkayış, 2023, s. 1). Her kurumun kendi mevzuatı doğrultusunda bir işleyişi vardır. Bu işleyişte tereddütlerin önüne geçilebilmesi için mevzuatların sağlam bir dil ve üslupla hazırlanmış olması icap etmektedir. Kanun, yönetmelik ve diğer resmi belgeler hazırlanırken Türk dili uzmanlarının görüşlerine başvurulması yerinde bir davranış olacaktır. Bireyler ve kurumlar doğru ifade sayesinde farklı yollara sapmaktan ve zaman kaybına uğramaktan kurtulurlar. İçişleri Bakanlığı Merkez ve Taşra Teşkilatı Arşiv Hizmetleri Yönetmeliği'nin incelendiği bu çalışmada anlam sorunları¹ üzerinde durulmuş, ifadenin anlaşılabilirliğini etkilemeyen yazım ve noktalama hataları ele alınmamıştır.



ANAHTAR
KELİMELER

Hukuk Dili, Yönetmelik, Anlaşılabilirlik.

¹ Sempozyum için kabul edilen özette "...ağırlıklı olarak anlam sorunları..." ifadesi geçmekteyken, tam metinde bu ifadeden "ağırlıklı olarak" kısmı çıkarılmıştır.

* Profesör Doktor, İnönü Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü Yeni Türk Dili Ana Bilim Dalı, ORCID ID: 0000-0003-2494-9627, fatih.alkayis@inonu.edu.tr

** Bu tam metin, 23-25 Ekim 2025 tarihleri arasında Bartın'da düzenlenen XVII. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu'nda sunulan bildiri özetinden hareketle hazırlanmıştır.

Some Suggestions To Increase The Understandability of The İçişleri Bakanlığı Merkez ve Taşra Teşkilatı Arşiv Hizmetleri Yönetmeliği

Abstract

Regulations, defined as “the totality of rules governing the working methods of an organization” (<https://sozluk.gov.tr/>), bind their addressees directly or indirectly. A regulation is expected to be unproblematic in terms of meaning and style. Regulations containing unclear or potentially interpretable language can deprive individuals/institutions of their rights and even grant them undeserved authority. İçişleri Bakanlığı Merkez ve Taşra Teşkilatı Arşiv Hizmetleri Yönetmeliği (see <https://www.mevzuat.gov.tr/>), used as a sample in this study, is analyzed below in terms of its language accuracy. The section in question (below) includes only one example each of the problematic language in this legislation and the proposed unproblematic language. The number of such examples will increase in the full text. These examples are crucial for demonstrating how using correct language in a text can prevent misunderstandings and inadequate understandings. Let’s examine the following example sentence in terms of its language clarity: Problematic expressions: Kapsam MADDE 2 – (1) Bu Yönetmelik, il özel idareleri, belediyeleri ve bağlı kuruluşlar dışındaki Bakanlık merkez ve taşra birimlerini ve geçici olarak kurulan diğer hizmet birimlerini kapsar. Suggested expressions: Kapsam MADDE 2 – (1) Bu Yönetmelik; il özel idarelerini, belediyeleri, bağlı kuruluşlar dışındaki Bakanlık merkez ve taşra birimlerini ve geçici olarak kurulan diğer hizmet birimlerini kapsar. It would be appropriate to change the phrase “il özel idareleri” in the problematic section to “il özel idarelerini”; in addition, to delete the first conjunction “ve”. “The Turkish language must be used correctly in writing texts such as laws, regulations, and directives, and the expressions used must convey the same meaning to everyone. Different meanings can be derived from any expression in such documents, leading to serious consequences for individuals or institutions” (Alkayış, 2023, s. 1). Every institution operates in accordance with its own legislation. To avoid hesitations in this process, legislation must be drafted with a sound language and style. It would be appropriate to consult Turkish language experts when preparing laws, regulations, and other official documents. Correct expression prevents individuals and institutions from straying from alternative paths and wasting time. This study, which examines the İçişleri Bakanlığı Merkez ve Taşra Teşkilatı Arşiv Hizmetleri Yönetmeliği, primarily focuses on semantic issues, but spelling and punctuation errors that do not affect the clarity of the expression are not addressed.



KEYWORDS

Legal Language, Regulation, Comprehensibility.

1. Amaç ve Yöntem

"İçişleri Bakanlığı Merkez ve Taşra Teşkilatı Arşiv Hizmetleri Yönetmeliği'nin Anlaşılabilirliğini Artırmaya Yönelik Bazı Öneriler" adlı çalışmanın amacı, bu mevzuattaki anlamca sorunlu ifadelerin yerine belirgin ve anlaşılır ifadeler önermek ve olası yanlış anlaşılmaların önüne geçmektir. Bu çalışmada doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır.

2. Giriş

Kanunları ve kuralları iyi bilmek ile bu bilgileri eksiksiz ve sorunsuz biçimde yazıya dökmek ayrı ayrı ustalık gerektiren işlerdir. Nasıl ki insan bir konuyu öğrenmek için çaba harcıyor ve dikkat kesiliyorsa, insanın bildiğini karşıdakine eksiksiz ve anlaşılır bir dille aktarabilmesi için de bu konuda bir deneyiminin, çalışma geçmişinin bulunması gerekmektedir. İnsanın çok iyi bildiği bir konuda kendisine sorulan soruya cevap verirken boğazının düğümlendiği, ağzından çıkan kelimelerin birbirine karıştığı durumlar olabilmektedir². Bu konudaki eksiklikler, yazılı ve sözlü anlatım yöntemlerinin öğrenilmesi ve bol bol uygulama yapılmasıyla azalır ve ortadan kalkar. Bilgi ve deneyim; birbirini bütünüleyen, insanı toplum içerisinde yuvarılara taşıyan iki önemli unsurdur.

"Devlet kurma, çeşitli halkları bir merkezden yönetme özelliğine sahip olan Türkler arasında hukuk daima bir kavram olarak yönetimde ve sosyal hayatta öne çıkmıştır. Buna bağlı olarak yaşamının gereklerinden sayılan hukuku özellikle Türklerde devlet teşkilatıyla ilişkilendirmek yanlış olmaz" (Özdemir, 2021, s. 13). Günümüzde insanların aynı çevreyi paylaştıkları yerlerde resmî veya gayr-resmî kurallar oluşmuş; her bir davranış, hukuka bağlanmıştır. "Her topluluğun kendi içinde bir hukuku vardır. Devlet ve yönetilen halk söz konusu olduğunda, hukuk çok daha belirginleşir ve belli başlı terimlerle adlandırılır" (Özdemir, 2021, s. 13). Hukukun doğru ve kesintisiz ilerleyebilmesinin en başta gelen koşulu, anlatılmak istenen düşüncenin kanunda anlaşılır bir dil ve eksiksiz bir anlatımla yer almasıdır. "Bir kuruluşun çalışma yöntemini belirleyen kuralların tümü" (<https://sozluk.gov.tr/>) şeklinde tanımlanan yönetmelikler, muhataplarını doğrudan veya dolaylı olarak bağlar. Bir yönetmelikten beklenen, onun anlam ve üslup açılarından sorunsuz olmasıdır. İçerisinde anlaşılmayan veya farklı yorumlanmaya müsait olan ifadelerin yer aldığı yönetmelikler kişileri/kurumları haklarından mahrum bırakabileceği gibi kişilere/kurumlara hak etmedikleri yetkiler de kazandırabilir. "Kanun, yönetmelik, yönerge gibi metinlerin yazımında Türkçenin doğru kullanılması ve kurulan ifadelerin herkeste aynı anlamı uyandırması gerekmektedir. Bu tür belgelerde herhangi bir ifadeden farklı anlamlar çıkarılabilmesi, kişiler veya kurumlar için ağır sonuçlara yol açabilmektedir" (Alkayış, 2023, s. 1).

2 1990'lı yıllarda Adıyaman'da öğretmen olarak görev yapmış olan rahmetli Mustafa Alğan, babamın terzi dükkânında otururken bana bir soru sormuş ve ben de sorunun cevabını vermekte zorlanmışım. Hocamız bunun üzerine (hatırladığım kadarıyla) bana şöyle seslenmişti: "Anlıyorsun, ama ifade edemiyorsun, değil mi?". Bu olay, yukarıda anlattığım bilgiler açısından bana kaynaklık etmektedir.

3. Değerlendirme

Bu çalışmada örneklem olarak ele alınan İçişleri Bakanlığı Merkez ve Taşra Teşkilatı Arşiv Hizmetleri Yönetmeliği (bk. <https://www.mevzuat.gov.tr>)³, baştan sona doğru, anlatım dilinin düzgünlüğü bakımından ele alınmıştır. Uzunluğundan dolayı ifadenin tamamının gösterilmediği sütunlarda kendisine yer verilmeyen sözler, üç nokta işaretiyle (...) belirtilmiştir. Anlam sorunlarının incelendiği bu çalışmada, ifadenin anlaşılabilirliğini etkilemeyen yazım ve noktalama hatalarına yer verilmemiştir. Aşağıda, iki sütundan oluşan bir ana tablo bulunmaktadır (Tablo 1). Bu tablonun ilk sütununda söz konusu resmi belgedeki sorunlu ifadeler, ikinci sütununda ise “çalışmanın yazarı tarafından” bunlara karşılık olarak önerilen ve anlaşılabilirlik sorunu bulunmayan ifadeler yer almaktadır.

<i>Sorunlu İfadeler</i>	<i>Önerilen İfadeler</i>
Kapsam MADDE 2 – (1) Bu Yönetmelik, il özel idareleri, belediyeleri ve bağlı kuruluşlar dışındaki Bakanlık merkez ve taşra birimlerini ve geçici olarak kurulan diğer hizmet birimlerini kapsar.	Kapsam MADDE 2 – (1) Bu Yönetmelik; il özel idarelerini, belediyeleri, bağlı kuruluşlar dışındaki Bakanlık merkez ve taşra birimlerini ve geçici olarak kurulan diğer hizmet birimlerini kapsar.
...ait olduğu dönemin ahlâk, örf ve adetlerini...	...ait olduğu dönemin ahlâk, örf ve âdetlerini...
ç) Arşivlik malzeme: (c) bendinde geçen...	ç) Arşivlik malzeme: c bendinde geçen...
MADDE 5 – (1) Bakanlıkça, İdari ve Mali İşler Dairesi Başkanlığının bünyesinde, Arşiv Şubesi Müdürlüğüne bağlı olarak, arşiv malzemesi ve arşivlik malzemenin belirli süre saklanması amacıyla kurum arşivi, birimlerce belirli bir süre saklanacak arşivlik malzeme için ilgili birim amirine bağlı birim arşivi, taşrada valilikler, kaymakamlıklar ve bunlara bağlı İçişleri Bakanlığının taşra kuruluşu niteliğindeki müdürlüklerce, arşiv malzemesinin konulması ve arşivlik malzemenin belirli süre saklanması amacıyla ilgili müdürlüklere bağlı birer birim arşivi kurulur.	MADDE 5 – (1) Arşiv malzemesi ve arşivlik malzemenin belirli süre saklanması amacıyla İdari ve Mali İşler Dairesi Başkanlığının bünyesinde Arşiv Şubesi Müdürlüğüne bağlı olarak Bakanlıkça kurum arşivi; birimlerce belirli bir süre saklanacak arşivlik malzeme için ilgili birim amirine bağlı olarak birim arşivi; arşiv malzemesinin konulması ve arşivlik malzemenin belirli süre saklanması amacıyla taşrada valilikler, kaymakamlıklar ve İçişleri Bakanlığının bunlara bağlı taşra kuruluşu niteliğindeki müdürlüklerce birer birim arşivi kurulur.
MADDE 6 – (1) ... yeteri kadar arşiv uzmanı, ... yeteri kadar görevli bulunur.	MADDE 6 – (1) ... yeterli sayıda arşiv uzmanı, ... yeterli sayıda görevli bulunur.
ç) Teslim alınan malzemenin aslî düzenleri ve aidiyetini koruyarak birim arşivine yerleştirmek,	ç) Teslim alınan malzemenin aslî düzeni ve aidiyetini koruyarak malzemeyi birim arşivine yerleştirmek,
ı) Kurum arşivince düzenlenen seminer, kurs, konferans ve diğer toplantılara katılmak,	ı) Kurum arşivliğince düzenlenen seminer, kurs, konferans ve diğer toplantılara katılmak,

³ Tablo 1'deki sorunlu ifadeler şu kaynaktan alınmıştır: “<https://www.mevzuat.gov.tr>”

Kurum arşivinin görevleri MADDE 8 – (1) Kurum arşivinin görevleri şunlardır:	Kurum arşivliğinin görevleri MADDE 8 – (1) Kurum arşivliğinin görevleri şunlardır:
c) Birimlerden teslim alınan malzemeyi uygun koşullarda muhafaza etmek, kayba uğramalarını önlemek,	c) Birimlerden teslim alınan malzemeyi uygun koşullarda muhafaza etmek, malzemenin kayba uğramasını önlemek,
g) Bakanlığın merkez ve taşra birim arşivlerinde ayıklama, saklama, imha ve diğer arşiv faaliyetlerine rehberlik etmek, denetlemek veya denetlenmesini sağlamak,	g) Bakanlığın merkez ve taşra birim arşivlerinde ayıklama, saklama, imha ve diğer arşiv faaliyetlerine rehberlik etmek, birim arşivlerini denetlemek veya onların denetlenmesini sağlamak,
Taşra birim arşivinin görevleri MADDE 9 – (1) Taşra Birim arşivinin görevleri şunlardır:	Taşra birim arşivliğinin görevleri MADDE 9 – (1) Taşra Birim arşivliğinin görevleri şunlardır:
g) Taşra birim arşiv sorumlusu tarafından arşivlik malzemeyi gerekli hazırlıkları yaparak envanterleriyle (EK– 8) birlikte Devlet Arşivine teslim etmek,	g) Arşivlik malzemenin taşra birim arşiv sorumlusu tarafından gerekli hazırlıklar yapılarak envanterleriyle (EK– 8) birlikte Devlet Arşivine teslim edilmesi.
Alt birim arşivinin görevleri MADDE 10 – (1) Merkez ve taşra alt birim arşivleri, 7 ve 9 uncu maddelerde merkez ve taşra birim arşivlerine verilen görevleri birimleri düzeyinde yerine getirmekle görevlidirler.	Alt birim arşivliğinin görevleri MADDE 10 – (1) Merkez ve taşra alt birim arşivlikleri, 7 ve 9. maddelerde merkez ve taşra birim arşivliklerine verilen görevleri birimleri düzeyinde yerine getirmekle sorumludurlar.
(2) Merkez ve taşra birimlerinin arşiv ve arşiv faaliyetlerinin denetlenmesi rutin denetim çalışmalarında Bakanlıkça mülkiye müfettişlerince denetlenir.	(2) Merkez ve taşra birimlerinin arşiv ve arşiv faaliyetlerinin denetlenmesi, rutin denetim çalışmalarında Bakanlığa bağlı mülkiye müfettişlerince yapılır.
Arşiv Malzemesi ile Arşivlik Malzemenin Tespiti, Değerlendirilmesi, Korunması, Saklanması ve Gizliliğin Kaldırılması	Arşiv Malzemesi ile Arşivlik Malzemenin Tespiti, Değerlendirilmesi, Korunması, Saklanması ve Gizliliğinin Kaldırılması
MADDE 16 – (1) Kurum ve birim arşivleri, ...	MADDE 16 – (1) Kurum ve birim arşivlikleri, ...
c) Arşivin her bölümünün uygun yerlerinde higrometre cihazı bulundurularak, rutubetin % 50–60 arasında tutulması,	c) Arşivin her bir bölümünün uygun yerlerinde higrometre cihazı bulundurularak, rutubetin % 50–60 arasında tutulması,
MADDE 19 – (1) Kurum ve birim arşivlerinde bulunan gizliliği kabul edilmiş arşiv malzemesi ile arşivlik malzemedan gizliliğin kaldırılması, ilgili birim amirinin önerisi üzerine merkezde Bakanlık Makamının, illerde ve ilçelerde valinin onayı ile yapılır.	MADDE 19 – (1) Kurum ve birim arşivlerinde bulunan arşiv malzemesi için gizlilik kararının alınması ile arşivlik malzemedan gizliliğin kaldırılması, ilgili birim amirinin önerisi üzerine merkezde Bakanlık makamının, illerde ve ilçelerde Valinin onayı ile yapılır.
Evrakın hangi dosyaya kaldırıldığı defter ve föylerde belirtilir.	Evrakın hangi dosyaya kaldırıldığı, defter ve föylerde belirtilir.

(2) Sicil dosyaları, sicil numarası (birimlerde kurum sicil numarasına ilâveten, emekli sicil numarası da belirtilir.) veya isim esas alınmak suretiyle hazırlanır...	(2) Sicil dosyaları; sicil numarası (birimlerde kurum sicil numarasına ilâveten, emekli sicil numarası da belirtilir) veya isim esas alınmak suretiyle hazırlanır...
(2) Birim arşiv görevlisi malzemeyi, malzeme isteme fişinin ilgili kısmın alt birim arşiv görevlisine imzalatılarak teslim eder.	(2) Birim arşiv görevlisi, malzeme isteme fişinin ilgili kısmını alt birim arşiv görevlisine imzalatılarak malzemeyi teslim eder.
d) Defterlerle, ciltlenmiş veya zarflanmış olanların üzerine, devirden önce verilmiş numaraların, birim kodunun, konu ve işlem yılının yazılıp yazılmadığına,	d) Ciltlenmiş veya zarflanmış olan defterlerin üzerine devirden önce verilmiş numaraların, birim kodunun, konu ve işlem yılının yazılıp yazılmadığına,
MADDE 30 – (1) ... yeteri kadar görevli ile ...	MADDE 30 – (1) ... yeterli sayıda görevli ile ...
Komisyon kararlarını oy çokluğu ile alır.	Komisyon, kararlarını oy çokluğu ile alır.
(2) İmha listeleri merkezde Bakanlık Makamının, illerde valiliğin, ilçelerde kaymakamın onayı ile kesinlik kazanır.	(2) İmha listeleri; merkezde Bakanlık Makamının, illerde valiliğin, ilçelerde kaymakamlığın onayı ile kesinlik kazanır.
MADDE 31 – (1) 27 nci maddenin birinci fıkrasının (a) ve (c) bentlerindeki...	MADDE 31 – (1) 27'nci maddenin birinci fıkrasının a ve c bentlerindeki...
MADDE 34 – (1) ...bir dönemde değere sahip olduğu halde...	MADDE 34 – (1) ...bir dönem değere sahip olduğu halde...
Komisyon üyelerinden biri Bakanlık kütüphanesi veya dokümantasyon merkezinden olması zorunludur.	Komisyon üyelerinden birinin Bakanlık Kütüphanesi veya dokümantasyon merkezinden olması zorunludur.
(2) Taşra da ise...	(2) Taşrada ise...
Komisyon, Arşiv Müdürlüğünün bağlı olduğu birim amirinin daveti ile her yıl Mart ayı başında çalışmaya başlar ve kullanılmasına ve muhafazasına lüzum görülmeyen malzemelerle, ayıklanması o yıla devredilmiş malzemeleri ayıklamaya tâbi tutar.	Komisyon, Arşiv Müdürlüğünün bağlı olduğu birim amirinin daveti ile her yıl Mart ayı başında çalışmaya başlar ve kullanılmasına ve muhafazasına lüzum görülmeyen malzemelerle, ayıklanması o yıla devredilmiş malzemeleri ayıklar.
f) ...her türlü ara yazışmalar,	f) ...her türlü ara yazışma,
g) Bir örneği takip veya saklanmak üzere ilgili yerine verilmiş her çeşit rapor ve benzerlerinin fazla kopyaları,	g) Bir örneği takip veya saklanmak üzere ilgili yere verilmiş her çeşit rapor ve benzerlerinin fazla kopyaları,
ğ) Birimler arasında yapılan yazışmalardan, ilgili yerinde bulunan asılları dışındakilerin tamamı,	ğ) Birimler arasında yapılan yazışmaların ilgili yerde bulunan asılları dışındakilerin tamamı,
(2) ...ilgili birimde 10 yıl süre ile saklanır.	(2) ...ilgili birimde 10 yıl süre ile saklanır.
a) Önce, her birim ve alt birimlere ait evrak, tek tek elden geçirilerek aslı düzenleri ve aidiyetleri kontrol edilir.	a) Önce, her bir birime ait evrak tek tek elden geçirilerek bunların aslı düzenleri ve aidiyetleri kontrol edilir.



b) Devlet Arşivleri Genel Müdürlüğü ve Bakanlıkça birlikte hazırlanacak "devlet arşiv kodları" konur.	b) Evraka, Devlet Arşivleri Genel Müdürlüğü ve Bakanlıkça birlikte hazırlanacak "devlet arşiv kodları" konur.
Her dosyada, evrak birden başlamak üzere sıra numarası verilir.	Her dosyada, birden başlamak üzere evraka sıra numarası verilir.
ç) Birimleri itibarıyla evrak ve eklerinin aslı düzeni içerisinde gün, ay ve yıl sırasına göre kronolojik sırada olup olmadığı kontrol edilir.	ç) Evrak ve eklerinin aslı düzen içerisinde gün, ay ve yıl sırasına göre kronolojik yapıda olup olmadığı, ilgili birimlerce kontrol edilir.
e) Ayırma sonunda, evrakın ait olduğu birimin merkezde daire başkanlığına, taşrada şefliğine kadar, önceden belirlenmiş kodları yazılı lâstikten yapılmış "Arşiv Yer Damgası" (EK- 7), evrakın arka yüzünün sol üst köşesine siyah ıstampa mürekkebi kullanılarak basılır.	e) Ayırma sonunda, merkezde daire başkanlığına taşrada şefliğe kadar, evrakın ait olduğu birimin önceden belirlenmiş kodlarını gösteren ve lastikten yapılmış olan "Arşiv Yer Damgası" (EK- 7), evrakın arka yüzünün sol üst köşesine siyah ıstampa mürekkebi kullanılarak basılır.
Malzeme almak için merkezde birim amirleri, taşrada valiler ve kaymakamlar veya görevlendirecekleri sorumlular...	Malzeme almak için merkezde birim amirleri, taşrada valiler ve kaymakamlar veya bunların görevlendirecekleri sorumlular...
...kurum arşivinde yapılacak kesin tasnif, dosya ve kutu gruplarının hazırlanması, kurum arşivlerinde muhafazasına lüzum görülme-yen ve ayıklama işlemine tabi tutulacak evrak ve malzemenin ayrılmasından sonra yapılır.	...kurum arşivinde yapılacak kesin tasnif; dosya ve kutu gruplarının hazırlanması, kurum arşivlerinde muhafazasına lüzum görülme-yen ve ayıklama işlemine tabi tutulacak evrak ve malzemenin ayrılmasından sonra yapılır.
MADDE 47 – (1) Arşivlik malzeme (ve arşiv malzemesi), işlem gördüğü tarihte meydana gelen oluşturma ve ilişki biçimlerine uymak suretiyle düzenleme esasına dayanan organik metotla (Provenance Sistemi) sınıflandırılır.	MADDE 47 – (1) Arşivlik malzeme (ve arşiv malzemesi), işlem gördüğü tarihte meydana gelen oluşturma ve ilişki biçimlerine uyulmak suretiyle düzenleme esasına dayanan organik metotla (Provenance Sistemi) sınıflandırılır.
Eski harfli Türkçe (Osmanlıca) arşiv malzemesi	Arap harfli Türkçe (Osmanlıca) arşiv malzemesi
MADDE 50 – (1) Bu Yönetmelik kapsamındaki birimlerin elinde bulunan eski harfli Türkçe (Osmanlıca) belgeler...	MADDE 50 – (1) Bu Yönetmelik kapsamındaki birimlerin elinde bulunan Arap harfli Türkçe (Osmanlıca) belgeler...
MADDE 51 – (1) Arşivle ilgili her türlü iş ve işlemlerin yürütülmesinde Başbakanlık Devlet Arşivleri Genel Müdürlüğüyle işbirliği yapılır.	(Burada geçen "Başbakanlık" ifadesi güncellenmelidir!)
MADDE 53 – (1) Bu Yönetmelik yayımı tarihinde yürürlüğe girer.	MADDE 53 – (1) Bu Yönetmelik, yayımı tarihinde yürürlüğe girer.

Tablo 1 (Ana Tablo)

4. Sonuç

Her kurumun kendi mevzuatı doğrultusunda bir işleyişi vardır. Bu işleyişte tereddütlerin önüne geçilebilmesi için mevzuatların sağlam bir dil ve üslupla hazırlanmış olması icap etmektedir. Kanun, yönetmelik ve diğer resmi belgeler hazırlanırken Türk dili uzmanlarının görüşlerine başvurulması yerinde bir davranış olacaktır. Bireyler ve kurumlar doğru ifade sayesinde farklı yollara sapmaktan ve zaman kaybına uğramaktan kurtulurlar. “Yazım ve noktalama hataları ile bozuk/bulanık ifadeler, anlatılmak istenen düşüncelerin anlaşılması zorlaştırır ya da farklı anlamların ortaya çıkmasına neden olur... Hele resmî kurumların işleyişinde temel alınan ve bağlayıcılığı kesin olan kanun, yönetmelik, yönerge gibi dosyaların içeriğindeki yazım, noktalama ve ifade hataları bir an önce giderilmelidir” (Alkayış, 2023, s. 28). İçişleri Bakanlığı Merkez ve Taşra Teşkilatı Arşiv Hizmetleri Yönetmeliği'nin incelendiği bu çalışmada esas olarak anlam sorunları üzerinde durulmuş, ifadenin anlaşılabilirliğini etkilemeyen yazım ve noktalama hataları ele alınmamıştır. Buna karşılık, yazım ve/veya noktalama hatasından kaynaklanan anlam sorunları bu çalışmada incelenmiştir. Değerlendirme bölümündeki ana tabloda (Tablo 1) iki sütun bulunmaktadır. “Sorunlu İfadeler” ve “Önerilen İfadeler” başlıklarını taşıyan bu sütunlarda ele alınan kısımlar alt alta sıralanmıştır.

KAYNAKÇA

Alkayış, M. F. (2023). Hukuk Türkçesi Üzerine Bir Örneklem: Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu'ndaki Dil Yanlışları ve Bunlar İçin Düzeltme Önerileri, Anadolu Mecmuası, 2/IV, Temmuz 2023, s.1-29 (<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/3088807>)¹

Özdemir, H. (2021). Cumhuriyet Tarihi Boyunca Hukuk Dilindeki Değişmeler ve Gelişmeler, Türk Dil Kurumu Yayınları: Ankara.

Google.com (bütün internet kaynakları için ilk erişim tarihi Ağustos 2025'tir)

<https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=14088&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5>

<https://sozluk.gov.tr/>

<https://translate.google.com/?hl=tr&sl=auto&tl=en&op=translate>

1 2023'te çıkan bu makalem, bir kanunu örneklem olarak ele aldığım ve “Hukuk Türkçesi” üzerine hazırladığım ilk yayımdır. Bu yayında konuyla ilgili güçlü yorumlar yapmaya çalıştım. Başka bir mevzuatı örneklem olarak ele alıp hazırladığım (şu an okuduğunuz) bu bildiri tam metni (2025) ise Hukuk Dili/ Hukuk Türkçesi konusundaki ikinci yayımdır. Söz konusu ilk yayımdan ikinci yayıma kaynak göstererek bazı alıntılar yaptım. Alıntılar ve bunların kaynakları, çalışmalarımında açıkça görülmektedir. Bunun yanında, her iki çalışmamda da karşılaşılabilecek kişisel yorumlar için şunları söylemek istiyorum: Her iki çalışmanın yazarı ben olduğum için bu iki yayında (2023 ve 2025) anlamca benzer yorumlara rastlanabilir. Bu yorumlar kendi çıkarımlarımdır. Aynı konuyu ele alan yayınlarımdan bir öncekinin bir sonrakini “yorumlar açısından” etkilemesi, ona kaynaklık etmesi gayet olağan bir durumdur. Bu gerekçelerden dolayı “kendi kişisel yorumlarım için” önceki çalışmamdan (2023) sonraki çalışmam (2025) atıfta bulunmadım.

XVII.ULUSLARARASI
DÜNYA DİLİ
TÜRKÇE
SEMPOZYUMU

Muhammet **KARATAŞ***

Türk Dünyasında Dil Birliğinin Bozulmasında Nikolay İlminskiy'nin Rolü

Özet

Köklü bir geçmişe sahip olan Türk milleti, tarihinin her döneminde adından söz ettirmiştir. Geniş bir sahaya yayılarak farklı medeniyetlerle ilişkiler kurması sebebiyle zengin bir kültüre sahip olan Türkler, bugün de farklı coğrafyalarda çeşitli isimlerle kurulan devletler ve özerk bölgeler olarak varlığını devam ettirmektedir. Türk dili ise VII. yüzyıldan itibaren yazı dili olarak gelişim göstermiş, XIII. yüzyıl itibarıyla da farklı yazı dillerine ayrılmıştır. Meydana gelen bu farklılıkların birçoğu Türk dilinin kendi temelinde şekillenirken, bazıları da dış etkenlerle oluşmuştur. XIII. ve XV. yüzyıllar arasında şekillenen Türk lehçelerinde, XVI. yüzyıldan sonra Anadolu Türkçesi haricindeki diğer lehçelerde Rusların asimilasyon politikalarının izleri görülmektedir. Yerleşik hayata geçilmesinin ardından Türkistan bölgesine yerleşen Türk boyları, Rusların bu bölgeye olan ilgisi sonucunda hedef hâline gelmiştir. 1552 yılında Kazan'ı işgal eden Çarlık Rusya, ilerleyen dönemlerde de bölgedeki işgallerine devam ederek sınırları içerisinde Müslüman ve Türk nüfusunu artırmıştır. Bu durum, Ruslar tarafından bir tehdit olarak algılanmış ve 1555 yılında IV. İvan ile başlayan tek tip ulus anlayışıyla Müslüman ve Türk topluluklarına kimliksizleştirme siyaseti izlenmiştir. Bazı dönemlerde baskı ve zor kullanılarak uygulanmaya çalışılan bu politika, bazı dönemlerde ise Müslüman ve Türk topluluklarının değerlerinin korunacağı vaadiyle ılımlı siyasetle uygulanmıştır. Gizliden yürütülen ve zor kullanılmadan izlenen bu politikaların mimarı Nikolay İlminskiy'dir. Yürüttüğü misyoner faaliyetlerle tanınan İlminskiy, uzun bir süre Türk toplulukları arasında araştırmalarda bulunmuştur. Türk kültürünü, dilini ve dinini yakından inceleyen İlminskiy, Türklerin birliğinin her bir boy için ayrı bir dil ve alfabe oluşturarak bozulabileceği sonucuna varmıştır. Kendi geliştirdiği eğitim modeli ile Müslüman ve Türk topluluklara Rusça öğretmenin yanı sıra lehçeler arasındaki farklılıklardan da istifade ederek oluşturduğu Kiril alfabelerle hem aralarındaki bağı koparmayı hem de Hristiyanlaşma ve Ruslaşma süreçlerini kolaylaştırmayı amaçlamıştır. Onun sistemi, Çarlık Rusya'nın ardından Sovyetler Birliği döneminde de kullanılmış ve büyük ölçüde başarıya ulaşmıştır. Günümüzde de Türk lehçeleri arasındaki kültürel ve dilsel farklılıkların en büyük sebebi olarak Nikolay İlminskiy'nin sistemi gösterilmektedir.



**ANAHTAR
KELİMELER**

Türk dili, Türk lehçeleri, Hristiyanlaştırma, Ruslaş-
tırma, Nikolay İlminskiy.

* Uzm. Yard., Yunus Emre Enstitüsü, muhammetkaratasm@gmail.com.



The Role of Nikolay Ilminsky in the Disruption of Linguistic Unity in the Turkic World

Abstract

The Turkish nation, with its deep historical roots, has consistently played a prominent role throughout history. Spanning vast geographical regions and engaging with various civilizations, the Turks developed a rich and diverse cultural heritage. The Turkish language began to emerge as a written form in the 7th century and, by the 13th century, had diversified into multiple literary varieties. While many of these linguistic developments arose internally, some were significantly influenced by external factors. Between the 13th and 15th centuries, distinct Turkic dialects took shape. After the 16th century, outside Anatolian Turkish, Russian assimilation policies became increasingly evident in other dialects. Following the settlement of Turkic tribes in the Turkestan region, they became a target of Russian imperial interests. In 1552, Tsarist Russia captured Kazan and expanded further, incorporating large numbers of Muslim and Turkic populations into its territory. This demographic shift was perceived as a threat by Russian authorities. Consequently, beginning with Ivan IV in 1555, policies aimed at constructing a homogenized national identity were introduced, focusing on the de-Islamization and de-Turkification of these communities. These policies were sometimes enforced through coercion and, at other times, implemented covertly under promises of cultural protection. A central figure in these efforts was Nikolay Ilminsky, a missionary and educator. Ilminsky conducted extensive research among Turkic communities and concluded that their unity could be dismantled by assigning each group a distinct language and alphabet. His educational model aimed not only to teach Russian but also to capitalize on existing dialectal differences to sever linguistic and cultural ties among the Turkic peoples. This approach facilitated Christianization and Russification without immediate use of force. Ilminsky's system continued to influence language and education policy during the Soviet era and achieved significant success. Today, the cultural and linguistic fragmentation observed among Turkic dialects is frequently attributed to Ilminsky's long-lasting impact.



KEYWORDS

Turkish language, Turkic dialects, Christianization, Russification, Nikolay Ilminsky.



1. Giriş

VIII. yüzyıldan itibaren yazılı metinlerle takip edilen Türk dili, XIII. yüzyıla dek aynı yazı dili etrafında gelişim gösterir. Bu döneme kadar mevcut durumunu koruyarak devam eden Türk dilinde, yazı dilinden aykırılık göstermemek kaydıyla konuşma dilinde birçok farklı ağız mevcuttur. Fakat XIII. yüzyıldan itibaren bazı farklılıklar meydana gelmeye başlamış ve bu farklılıklar yazı dili üzerinde de etkili olmuştur. Meydana gelen bu farklılıkların birçoğu Türk dilinin kendi temelinde gelişim gösterirken, bazıları ise sosyal, siyasal, ticari vb. dış etkenlerin tesiriyle oluşur (Yalçın, 2008, s. 663). Konuşma dilinin yazı diline dönüşmesinde tarihî, coğrafi, dilbilimsel ve demografik şartlar etkilidir. Nitekim Türk dilinin de tarihsel macerasında geniş coğrafyalara ulaşması ve çeşitli ilişkilere maruz kalması, lehçelerinin oluşmasında etkilidir. Türk lehçelerinin gelişimi, XIII. ve XV. yüzyıllar arasında doğal süreç içinde Eski Anadolu Türkçesi, Harezmi Türkçesi, Kıpçak Türkçesi ve daha sonraki evrede Çağatay Türkçesi olarak belirtilmektedir (Özyetkin, 2004, s. 8). Ancak XVI. yüzyıldan itibaren Anadolu'da gelişen ve sonraki süreçte Türkiye Türkçesi olarak da bilinen Anadolu Türkçesi dışında kalan diğer Türk lehçelerinde, Rusların işgalci ve asimilasyon politikalarının neticesi olarak bilinçli bir şekilde oluşturulan yapay dilin izleri görülür (Yalçın, 2008, s. 664).

Türkistan coğrafyası, bölgede tek güç olmak isteyen Ruslar için de burası oldukça önemlidir ve bu nedenle Türkistan sahasını kontrol altına almak için birçok yola başvururlar. Türkistan coğrafyasına açılmanın kilit noktası olarak görülen ve İslamiyet'i kabul eden İdil Bulgarlarının yaşadığı Kazan bölgesini 1552 yılında işgal eden Ruslar, nüfus yapısı bakımından bu tarihe kadar Müslüman bir tebayu hükmetmemiştir. Rus tarihi açısından da yeni bir dönemin başlangıcı olan ve imparatorluğun temellerinin atıldığı (Kurat, 1987) bu tarihin ardından Kazan bölgesinin işgali ile birlikte Astrahan Hanlığı ve Nogay Orduları ile sınırdaş olup İdil Nehri boyunca aşağıya inerek Hazar Denizi'ne kadar ulaşan (Doğan, 2011, s. 120) ve ilk defa Müslüman bir topluluğu yönetimi altına alan Rusya, ilerleyen tarihlerde de Astrahan (1556), Sibir (1598), Kasım (1681), Kırım (1783) hanlıklarını yıkar ve 1810'lu yıllarda Kafkasya'yı, 1847-1881 yılları arasında da Türkistan'ı işgal eder. Bu işgaller neticesinde idaresi altındaki Müslüman ve Türk nüfusu önemli ölçüde artar (Erdoğan, 2018, s. 252).

2. Çarlık ve Sovyet Rusya'nın Hristiyanlaştırma ve Ruslaştırma Politikaları

Hristiyanlığın ve Rus kültürünün hâkim olduğu tek tip bir toplum yapısı oluşturma hedefinde olan Çarlık Rusya, işgalinin ilk dönemlerinde istilacı kimlikten ziyade "kurtarıcı" profilinde hareket ettiğini göstermek amacıyla (Egamberdiyev ve Dinashva, 2019, s. 669), başlangıçta desteklediği Müslüman okullarını zamanla hedef almaya başlar. Başlarda kendisini kurtarıcı olarak gösteren Ruslar, Müslüman Türk toplulukları üzerinde ilk günden itibaren "böl, parçala ve yönet" politikasını uygular. Halkı zorla göçe zorlar; boşaltılan yerlere ise Rus nüfusunu yerleştirmeye başlarlar (Alagöz, 2014, s.32). Bu vesileyle işgal ettikleri bölgelerde otoritelerini pekiştirirler.

1552 yılında IV. İvan ile başlayan asimilasyon politikalarıyla Ruslar, Hristiyan ve Rus olmayan toplulukları üzerinde zaman zaman şiddete de başvurarak baskı kurmaya başlar (Topşakal, 2012, s. 52). 1552 yılında işgal edilen Kazan'da yaşayan Türkler, kendilerini "Bulgar" veya "Müslüman" olarak tanımlamaktaydı. "Tatar" ismini kullanmayan bu Türkleri hemen

Farklı isimlerle ayırtıran Ruslar, bölgede yaşayan Türklere ilk başta “Yeni Bulgarlar”, daha sonra “Kazanlılar” ve nihayetinde “Tatar” adını verir (Yalçın, 2008, s. 664). İlerleyen dönemlerde Türkistan bölgesinde yaşayan diğer Türkler için de farklı isimler verilir. Müslüman ve Türk topluluklarını baskı ile sindirip kimliksizleştirmeyi hedefleyen Rus yönetimi, Türk kültürünün ve birliğinin direncini kırarak kendilerine karşı oluşabilecek muhtemel tehditlerin önüne geçmeyi planlar. Türk boylarını kendi tasnif anlayışlarına göre yeniden adlandırmak ve her birini Türklük kimliğinden uzaklaştırarak farklı etnik kimliklere bürümek amacıyla; Altaylılar belli bir dönem Altay Kalmıkları, Hakaslar Tatar, Şorlar Kuznetsler, Sahalar Yakut, Özbekler Soğd, Türkmenler ise İskit veya Harezmi (Yalçın, 2008, s. 665) gibi adlarla anılmıştır. Rusya, ayrı ayrı isimlendirdiği bu boyları zaman zaman zorla sürgün etmiş, bazıları ise farklı millet kimliklerine dayandırarak kendi içinde ayırtmıştır. Çarlık Rusya’nın Türklere üzerindeki bir diğer asimilasyon projesi ise dil üzerinedir. Her boy için özel olarak tertiplenen, bazı fonetik değişiklikler içeren farklı alfabeler aracılığıyla dil birliği bozulmak istenmiş, böylece Türk toplulukları arasındaki bağın tamamen koparılması hedeflenmiştir.

Ruslar, hâkimiyet kurmak istedikleri bölgelerde yalnızca silah gücü veya baskıcı yöntemlerle değil, bölge halkının refahını artırma, eğitim verme ve modernleşmelerini sağlama gibi vaatlerle de etki kurmaya çalışmıştır. Çarlık döneminde kontrol altına alınan bölgelerde halkın gelenek ve inançları baskı altına alınırken daha sonra iktidara gelen Bolşevikler, emperyalizm karşıtı fikirlerle yönetime devralmadan önce halkın desteğini kazanmak amacıyla onların inanç ve değerlerine saygı göstereceklerine dair sözler vermiştir. 1917 Devrimi ile birlikte yönetimi ele geçiren Bolşevikler, sınırlar içerisindeki Müslüman ve Türk toplulukları oyalamak amacıyla 3 Aralık 1917’de “Rusya ve Doğu’daki Müslüman Emekçilere Çağrı” başlıklı bildiri yayımlamış; bu bildiriyle Müslüman ve Türk topluluklarının dinî ve millî değerlerini kabul ettiklerini ilan etmişlerdir (Musahan, 2015, s. 228).

1917 yılında Çarlık Rusya, I. Dünya Savaşı’nın ardından ülkedeki ekonomik problemleri çözememiştir. Halkın Çarlık yönetimine karşı isyanı her geçen gün artmış, Çar II. Nikola ise bu kaotik ortamı bir türlü yatıştırılamamıştır. Şubat ayının sonlarına doğru isyanlar daha da şiddetlenmiş; Rus ordusundan bazı birliklerin de ayaklanmalara destek vermesiyle birlikte Bolşevikler, devlet yönetimini kontrol altına almış ve Ekim Devrimi nihayete erdirilmiştir (Ekici, 2017, s. 269). Devrim öncesinde elini güçlendirmek isteyen Bolşevikler, Müslüman ve Türk toplulukları kendi yanlarına çekebilmek için değerlerine sahip çıkacaklarına dair vaatlerde bulunurlar. Nitekim sosyalist düşünceyi toplumun geneline yayarak sınıfsal farklılıkların ortadan kalkacağı ve proletarya sınıfının egemenliğine dayalı bir yönetim anlayışının hâkim olacağına öne süren Bolşevikler, halkın desteğini kazanarak yönetimi devralırlar (Çetin, 2024, s. 75). Ülkedeki karışıklığın devam ettiği bu süreçte, düşman edinmektense otoritelerini ılımlı politikalarla halkın desteğini alarak sağlamaya çalışırlar. Başlarda İlminskiy’nin sistemini kullanmakta tereddüt eden Bolşevikler, kaos ortamının hüküm sürdüğü bu günlerde söz konusu politikanın sürdürülmesinin, halk tarafından kendilerinin Çarlığın bir devamı olarak görülmesine yol açabileceğini düşünürler. Zira Çarlık Rusya’nın son dönemlerinde başlatılan isyanlarda, halka özgürlük ve eşit yaşam hakkı vaat etmişler; bu vaatler sayesinde halkın desteğini alarak iktidarı ele geçirmişlerdir. Ancak ilerleyen dönemlerde, Çarlık mirası olan İlminskiy’nin “böl, parçala ve yönet” temelli sistemini tekrar hayata geçirmişlerdir (Musahan, 2015, s. 229). İstilacı yayılma politikalarını geliştirerek sürdüren Ruslar, başlangıcı XV. yüzyıla dayanan Türkistan üzerindeki emellerini ve Nikolay İlminskiy tarafından başlatılan

eğitim siyasetini, devrim sonrasında da aynı anlayışla devam ettirmiştir. Vladimir Lenin liderliğinde kurulan Sovyetler Birliği, her ne kadar Çarlık Rusya'nın politikalarını reddettiğini ileri sürse de izledikleri yol asimilasyon politikalarının bir mirasçısı olduklarını açıkça göstermektedir (Er, 2025). Rusya'da rejim değişmiş olsa da Ruslaştırma siyaseti değişmemiş, Sovyetler döneminde Rus dili merkezli, tek tip bir toplum yaratma hedefi daha da şiddetlenerek sürdürülmüştür (Kurban, 2020).

Türkistan üzerindeki hedefleri XV. yüzyıla kadar uzanan Ruslar, bazı bölgelerde silah zoruyla başarı sağlasalar da Türkleri baskı ve zor kullanarak kalıcı bir şekilde yönetemeyceklerini kısa sürede fark etmişlerdir. Bu durumun ardından daha ılımlı politikalar izleyerek sömürgeci bir yaklaşıma yönelmişlerdir. Yerleşik hayata geçirme, eğitim verme ve modernleştirme bahanesiyle yerel toplulukların içine sızan Ruslar, hedeflerine ulaşmak için her yolu denerler. Ancak XIX. yüzyılın ortalarına gelindiğinde, yalnızca Kazak topraklarının bir kısmı üzerinde kalıcı hâkimiyet kurabilmişlerdir. Kırgız, Özbek ve Türkmen topraklarında istedikleri otoriteyi tesis edememişlerdir (Kapağan, 2014, s. 3). Zaman zaman bu bölgelerde güç kazansalar da kalıcı bir hâkimiyet sağlayamayan Ruslar, amaçlarına zor yoluyla ulaşamayacaklarını anlayarak özellikle Nikolay İlminskiy'in fikirlerinden hareketle eğitim asimilasyonu politikalarını devreye sokmuşlardır.

3. Eğitimde İdeolojik Araç Olarak Dil: İlminskiy Modeli ve Sonuçları

XIX. yüzyılın ortalarında, farklı kültürlerin var olduğu ve birçok dilin konuşulduğu bir imparatorluk hâline gelen Çarlık Rusya'da milliyetçiler, hedefledikleri tek tip toplum yapısının önündeki en büyük engelin, idareleri altındaki nüfusun etnik ve kültürel olarak farklılık göstermesi olduğunu düşünmektedir. Ulusal bir kimliğin inşası için tek dil, tek kültür ve tek kimlik oluşturmak amacıyla faaliyetlerini artırır. Kuşkusuz bu tek tip toplumun oluşturulmasında en önemli adım eğitim alanında atılmalıdır. Misyonerlik faaliyetleri üzerine derin çalışmalarda bulunan İlminskiy, farklı millî ve dinî değerlere sahip olan toplulukların oluşturacağı tehdidin önüne geçmenin ve hedeflenen tek tip ulus yapısının sağlanmasının ancak Kiril alfabesiyle ana dillerinde eğitimleri sağlanarak mümkün olacağını düşünmektedir. Rus Türkologluğunun da temellerinin atıldığı bu dönemde geliştirilen politikalar, Sovyetler Birliği döneminde de sürdürülmüştür (Aça, 2013, s. 13).

İlminskiy'nin tahlilleri sonucunda, Kiril alfabesinin yaygınlaştırılmasıyla Rusçanın eğitim dili hâline getirilip, farklı dinî inanışlara sahip toplulukların da Ortodokslaşdırılmasını hedefleyen bir eğitim sistemi ile asimilasyon politikasının uygulanabileceği düşüncesi genel anlamda olgunlaşır. Bu gelişmeyle birlikte, Çarlık sınırları içinde yaşayan farklı etnik grupların eğitim dilinin Rusça olarak belirlenmesiyle, millî ve dinî kimliklerinden uzaklaştırılarak Ruslaştırılmaları ve Ortodokslaşdırılması amaçlanır (Üstün ve Karakurt, 2019).

Nikolay İlminskiy, ilköğretimini Penza Ruhban Okulu'nda tamamladıktan sonra, başarılı bir öğrenci olarak 1842 yılında Kazan İlahiyat Akademisi'ne kabul edilir (Topsakal, 2012, s. 51). Dil öğrenmeye olan ilgisi ve yatkınlığı sebebiyle ilkokul çağlarında başladığı dil öğrenme serüvenini akademide de sürdürür. Bu dönemde Fransızca, Almanca, Arapça, Tatarca ve Osmanlı Türkçesi öğrenir (Aça, 2013, s. 6). 1845 yılında, akademiden dereceyle ve toplamda sekiz dil öğrenmiş olarak mezun olan İlminskiy, 1846 yılında aynı akademide "Müslümanlık

Karşıtı Bölüm”de bölüm başkanı olarak görevlendirilir (Ayan, 2008, s. 127). Tatarca ve Arapça dersleri vermeye başlayan İlminskiy, Tatar Türkçesini daha da geliştirmek amacıyla 1847 yılında bir Tatar kasabasına taşınır ve düzenli aralıklarla Tatar köylerini dolaşır (Topsakal, 2012, s. 51). İlminskiy’nin Türk lehçelerine yönelmesi ve Türkleri yakından tanımak amacıyla onların arasında yaşamayı tercih etmesindeki temel amaç; Türk dünyasını yakından tanımak, sonrasında ise onları Ruslaştırmak ve Hristiyanlaştırmak için yürüteceği çalışmalara zemin hazırlamaktır (Ş. Aslan, 2025, s. 167).

1847 yılında, misyonerlik faaliyetleri yürütmek ve Hristiyanlık diniyle ilgili kitapların Rus olmayan toplulukların dillerine aktarılmasını sağlamak amacıyla kurulan Tercüme Komitesi’ne seçilen Nikolay İlminskiy, bir süre bu komitede görev yapar. 26 Haziran 1851 tarihinde, Ortodoks Kilisesi Meclisi tarafından çalışmalarını genişletmesi ve eski eserleri incelemesi maksadıyla Türkiye, Suriye, Filistin ve Mısır’a görevlendirilir. Görev süresi boyunca İslam dininin ayrıntılarını ve Arapçayı öğrenen İlminskiy, Kırım Savaşı’nın başladığı dönemde Filistin’dedir. Buradaki misyonunu tamamladıktan sonra yanında çok sayıda değerli eserle birlikte Rusya’ya döner (Aça, 2013, s. 7). Yaklaşık üç yıl süren bu doğu gezisinin ardından Orenburg bölgesindeki Kırgız bozkırlarında bulunduğu dönemde, burada yaşayan Türklerin hâlâ şaman kültürünün etkisinde olduklarını ve kullandıkları dilde Arapça ve Farsçanın etkisinin bulunmadığını tespit eder. Bunun üzerine misyonerlik faaliyetlerine bir yenisini ekleyerek, Rus harfleriyle hazırlanmış Tatarca metinler üzerinde denemeler yapar ve bu yöntemin etkili olduğunu gözlemler. İlerleyen dönemlerde ise İncil’den bazı bölümleri Kiril alfabesiyle Tatarcaya çevirir (Topsakal, 2012, s. 54).

Nikolay İlminskiy, 1858 yılında Orenburg Bölge Komisyonluğuna üye olarak seçilir (Ayan, 2008, s. 127). Rusya sınırları içinde yaşayan Türk ve Müslüman grupların birleşme ihtimalinden rahatsızlık duyan İlminskiy’nin hedefinde, öncelikle cami ve medreseler yer alır. Rus yöneticilerin, Müslüman Türk topluluklarla iletişim kurarken Tatarca kullanılmasını bir tehdit olarak gördüğünü ifade eder. Ona göre Tatarca, Müslüman Türk topluluklarının birleşmesini sağlayabilecek güçlü bir bağıdır ve bu tehlikenin ancak her topluluğun kendi konuşma diline dayalı farklı edebî diller oluşturarak bertaraf edilebileceğini savunur. Medreselerin kaldırılmasıyla doğan eğitim boşluğunu Rus okullarıyla kapatmaya çalışsa da istediği sonuca ulaşamayan İlminskiy’nin yeni hedefi bu kez Türkistan olur. Arkadaşı P. S. Savelev’e yazdığı bir mektubunda şu ifadelerle bu yönelimini açıkça dile getirir: “Ben size bir sırrımı söyleyeceğim. Bugünlerde Tatarları eskisi gibi sevmiyorum. Artık bütün kalbimle Kazaklara yönelmeye başladım. Bundan sonra benim kıblem Kazan değil, Ural olacak” (Ş. Aslan, 2025, s. 168).

II. Katerina döneminde dinlere karşı izlenen özgürlükçü politika, Türkistan coğrafyasında İslam’ın güçlenmesini ve etkisinin artmasını sağlar. Mollalar tek bir çatı altında toplanarak Ufa’da kurulan dinî idare müftülüğüne bağlanır. Aynı kuruma Kur’an basma ve cami açma yetkilerinin de verilmesiyle, Müslümanlığın Türkistan’daki temsilcisi konumuna gelen Tatarlar, Kırgız bozkırlarında da camiler açar. Bu gelişmeyle birlikte Tatarların etkisinde kalan Kırgızlar arasında Tatarca, yaygın olarak kullanılmaya başlanır. Tatarların Kırgız bozkırlarında cami ve okul inşa etmeleri ile birlikte yakınlaşan Tatar-Kırgız toplulukları, İlminskiy’i rahatsız eder ve onu Kırgızca öğrenmeye yönlendirir. Öncelikle yardımcı olarak seçtiği bazı Kırgızlara Rus harfleriyle tercümeler yaptırır. İstihbarat toplamak amacıyla Kırgızların

yaşadığı bölgeye giderek bir süre onlarla birlikte çadırlarda yaşar. Kırgız Türkçesinin Tatar Türkçesinden farklı olduğunu fark eder etmez, yaklaşık 2000 kelimelik bir Rusça-Kırgızca sözlük hazırlar. Dönemin Rus Gümrükler Müdürü V. V. Gregory de İlminskiy'nin bu tespitlerinden hareketle bölgede yerel okullar açarak durumu Rusya lehine değerlendirmek ister. Bu döneme kadar Tatarca konuşan Kırgızlara, Kırgızcanın Tatarcadan farklı olduğu ve ana dilde eğitimin önemi anlatılmaya çalışılır. Bu amaçla bölgede serbest okullar açılır ve hem Kırgızca hem de Rusça eğitim verilir. Herhangi bir disipline sahip olmayan bu okullar aracılığıyla, Kırgız çocuklara Rusça öğretilir. Ayrıca, İlminskiy tarafından yetiştirilen İbray Altınсарın, bu okullarda müfettiş olarak görevlendirilir (Yüksel, 2019, s. 168). İlminskiy, Kırgızlarla birlikte kaldığı dönemlerde diğer Türk lehçelerini de öğrenir. Lehçelere olan bu hâkimiyeti sayesinde, ilerleyen yıllarda Kırgız, Kazak ve Tatar boyları için oluşturacağı Kiril alfabesinde, lehçeler arasındaki farklı ses özelliklerini kullanarak Türk boyları arasındaki dilsel kopmaların oluşmasına zemin hazırlar. Nikolay İlminskiy'nin Müslüman Türkleri Ruslaştırmak ve Hristiyanlaştırmak amacıyla geliştirdiği eğitim sisteminin en temel parçası, Türk boyları için oluşturduğu alfabelerdir.

1860'lı yıllara kadar Tatar Türkleri üzerinde çalışmalarını sürdüren İlminskiy'nin yeni hedefi Kazak Türkleri olur. Kazakların, dinî anlamda daha kırılğan bir yapıya sahip olmaları ve İslam'ı Tatarlar kadar benimsememeleri, İlminskiy'nin misyonerlik faaliyetlerini kolaylaştırır. Bu Müslüman Türk toplulukları ağırlıklı olarak Arap alfabesini kullanmaktadır. Misyonerlik çalışmaları esnasında Rus alfabesini kullanan Tatarlar ile Müslüman Tatarlar arasında kopukluk olduğunu fark eden İlminskiy, zaman kaybetmeden harekete geçer ve ilk olarak Kazaklar için bir Kiril alfabesi oluşturur. Bu alfabenin Kazak okullarında da kullanılması hedeflenir (Tuna, 2004, s. 151). İlminskiy, Müslüman Türk topluluklarına Kiril alfabesi geliştirerek, aralarındaki bağı koparıp Rus halkına yakınlaşmalarını amaçlar. Zira onun misyonerlik faaliyetlerindeki en güçlü silahı eğitimidir ve hedef aldığı coğrafyada ilk incelediği unsur da eğitimidir. İlminskiy, Kazan Üniversitesi'nde görevine devam ettiği dönemde genel eğitimin Rusça olarak ve yerel dillerde Hristiyanlık eğitiminin verildiği yeni bir okul sistemi kurar. 1863 yılında Kazan'da Tatarlar (Kreşen Tatarları) arasından misyonerler yetiştirmeyi amaçlayan İlminskiy, aynı yıl kendi hazırladığı eğitim sistemini uygulamaya koyar ve yerel dillerde hazırlanan müfredatlarda ağırlıklı olarak dinî konulara yer verir. Uzun süre Tatar köylerini ve kasabalarını dolaşarak filolojik malzemeler toplar ve Tatarcanın iki varyantının bulunduğunu tespit eder. Dinî eğitim veren mollaların kullandığı dil edebî Tatarca'yken, halk bu dili bilmemektedir. Dini kimlikleri hakkında detaylı bilgiler edindiği Kreşen Tatarları ile Müslüman Tatarlar arasındaki farkları da belirleyen İlminskiy, bu iki grubun birbirinden ayrılması gerektiği sonucuna varır (Aça, 2013, s. 8). Ayrıca Tatar, Kazak, Çuvaş, Özbek, Türkmen ve diğer Türk boylarının Rusça öğrenmesini ve eğitime Rusça devam etmesinin yanı sıra, ana dillerinde de eğitim almalarını destekler. Böylece Rusçanın ortak iletişim dili hâline gelmesini ve Ortodoksluğun öğrenilerek tercih edilir bir din konumuna gelmesini amaçlar (Üstün ve Karakurt, 2019, s. 184).

1867 yılına gelindiğinde, Rusya'nın doğu kesiminde yaşayan topluluklar arasında İslam'ın yayılması büyük bir tehdit unsuru olarak görülmektedir. Bölgede yaşayanların Buhara, Hive ve Hokand Hanlıkları ile ticari ilişkiler kurmaları ve Tatarların Kazaklar üzerindeki etkisinin giderek artması, Rus idarecilerini ciddi biçimde rahatsız etmektedir. Dönemin eğitim bakanı Tolstoy tarafından 1869 yılında İlminskiy'e gönderilen raporda, doğu bölgelerinde İslam'ın

yayılmasını ve topluluklar arası ilişkileri engellemeye yönelik alınması gereken tedbirler sıralanır. Rapordaki bu tedbirlere paralel olarak, kendi geliştirdiği sistem çerçevesinde çözüm önerileri sunan İlminskiy, Kazak okullarında Tatarca verilen dinî eğitimin kaldırılmasını, bunun yerine Rusça ve Kazakçanın birlikte kullanıldığı bir eğitim sisteminin uygulanmasını önerir. Bu düzenlemenin tüm okullarda gerçekleştirilmesi gerektiğini ve ayrıca yeni açılacak köy okullarında da eğitimin Rusça ve Rus alfabesiyle hazırlanmış Kazak dili ile yapılmasını savunur. Kazaklar üzerindeki çalışmalarını sürdürdüğü dönemde İbray Altınсарın ile tanışan İlminskiy, onunla yakın bir dostluk kurar. Bu dostluk, İlminskiy'nin Kazakları Tatarlardan tamamen ayırıştırma düşüncesiyle yürüttüğü çalışmalarına olumlu katkı sağlar (Aça, 2013, s. 7). Özellikle yeni köy okullarının etkinliğini artırmak ve halkın tepkisinin önüne geçmek için Altınсарın'den faydalanmanın yararlı olacağını düşünen İlminskiy, şu sözleriyle bu stratejisini açıkça ifade eder: Altınсарın... Kazaklar arasında kendisi okullar açsa... Rus alfabesini bu okullarda kullansa... Bunu Rusya'nın temsilcileri istiyor dedirtmeden kendisi açsa... Bunu, halka Rus ileri gelenlerinin talebi diye düşündürmeden yürütse... (Aça, 2013, s. 8).

1871 yılından itibaren misyoner okullarının sayısı hızla artmaya başlar. 1871-1872 yıllarında İlminskiy öncülüğünde kurulan Aziz Guri Kardeşliği kurumun bünyesinde; 39 Kreşen Tatar, 10 Çuvaş, 11 Çeremiş, 1 Udmurt ve 1 genel okul olmak üzere toplam 62 okulda yaklaşık 1800 öğrenciye eğitim verilir (Aça, 2013, s. 12). Tatarlar ve Başkurtlarla temas hâlinde olan Kazakların bu bağlarını koparmak amacıyla İlminskiy tarafından geliştirilen bu eğitim sistemiyle, Arap alfabesi terk edilerek Kiril alfabesiyle oluşturulan Kazak dili kullanılmaya başlanır. Bu süreçte İlminskiy kadar İbray Altınсарın'ın de etkisi büyüktür.

Kazakların Hristiyanlaştırılması amacıyla 1872 yılında Nikolay İlminskiy, Ural, Sibiry ve İdil bölgelerine görevlendirilir. Bu dönemde hem misyonerlik faaliyetlerinin merkezi konumunda olan hem de Hristiyanlık ve Ruslaştırma politikalarının yayılması için misyonerler yetiştiren Kazak Öğretmen Okulu'nun başkanlığına getirilir (Adilbayev, 2002, s. 70). Yeni bir eğitim sistemi geliştiren İlminskiy, oluşturduğu bu modelde her topluluk için eğitimin ana dillerinde verilmesiyle hedeflenen politikanın baskı oluşturmaktan daha kolay başarıya ulaşacağını savunur. Hazırlanan plana göre, Rus eğitim modeli aracılığıyla ulusal bir kimlik oluşturulacak; farklı kimliklerin etkisi ortadan kaldırılarak tek tip bir toplum yaratılacaktır. Toplumun sinir uçlarına dokunmadan sinsice hazırlanan bu proje kapsamında açılacak olan okullar da her milletin kendi içinden öğretmenler görevlendirilecektir.

1876 yılında kurulan Ortodoks Misyoner Cemaati Tercüme Komisyonu tarafından İncil ve önemli görülen diğer dinî metinler, Tatar, Çuvaş, Çeremis, Vot, Mordvin, Kazak, Altay, Buryat, Tungus, Gold, Yakut, Ostyak, Samoyed, Başkurt, Kalmuk, Azeri, Permyak, Çukot, Arap ve Fars dillerine tercüme edilmiştir. Bu dönemde açılan okullarda milletin kendi dilinde verilecek eğitimde, Rusça yalnızca ders olarak okutulacaktır. Öğrenciler Rusçayı öğrenene kadar bu yöntem uygulanacak, Rusçada belirli bir seviyeye ulaşmalarının ardından eğitim tamamen Rusça olarak devam edecektir. Ayrıca, öğrencilerin Rusçayı daha kolay ve hızlı öğrenmelerini sağlamak amacıyla, ana dilleri Rus alfabesiyle yazıya geçirilecek; bu yöntemle hem Ruslaştırma süreci hızlandırılacak hem de öğrenciler Kur'an alfabesinden ve İslam kültüründen uzaklaştırılarak Hristiyanlaştırılacaktır (Adilbayev, 2002, s. 71). İlminskiy tarafından hazırlanan bu sisteme bazı Rus aydınlar karşı çıkar. Onlara göre, açılacak okullarda tamamen Rus kültürüne ve eğitim sistemine bağlı kalınmalıdır.

Ancak uzun yıllar bu topluluklar içinde yaşamış ve onların karakteristik özelliklerini iyi analiz etmiş olan İlminskiy, hedeflenen sistemin baskı ve zorla başarıya ulaşamayacağını bilmektedir. Dilbilimci kimliğinin yanında iyi bir sosyolog ve etnograf da olan İlminskiy, bu meseleyle ilgili olarak K. P. Pobedonostsev'e yazdığı mektubunda şu ifadeleri kullanır:

Bizim gözümüzün önünde Çeremisler, Çuvaşlar İslamiyet'i kabul etmektedir. Eğer bunun önünü almazsak, 50-100 yıl içerisinde onların hepsi Müslüman olacak ve İslamiyet hâkimiyetini kuracaktır. Böyle bir tehlikeye karşı bizim yapabileceğimiz tek şey, Rus olmayan milletlerin Hristiyanlığı kendi istekleriyle, severek kabul etmesini ve onu öğrenmesini sağlamaktır. Bu ise sadece ana dille olur (Adilbayev, 2002, s. 71).

İlminskiy'nin bu sözlerinden de anlaşılacağı üzere, amaca ulaşmada zor kullanılarak hiçbir sonuca varılamayacağını, istenilen hedefin ancak toplulukların rızası gözetilerek mümkün olabileceğini ve bu planın yalnızca ana dil üzerinden yürütülecek çalışmalarla gerçekleştirilebileceğini savunmaktadır. Bu düşüncesiyle de ana dillerinde eğitim almalarını sağladığı Türkler arasında zamanla bağların kopacağını ve bu kopmaların neticesinde küçük gruplara ayrılan toplulukların yönetiminin daha kolay olacağını savunur. Üstelik bu bölünmeler sayesinde İslam'ın birleştirici gücü zayıflayacak, Müslüman topluluklar üzerindeki Tatar etkisi ortadan kalkacak ve böylece azınlık durumuna düşen bu grupların Ruslaşarak Hristiyanlaşmaları da kolaylaşacaktır (Adilbayev, 2002, s. 73).

XIX. yüzyılda Tatarca, Kazak topraklarında yaygın olarak kullanılmaktaydı. Türkistan coğrafyasındaki topluluklar üzerinde, Müslümanlık temelinde kurulan Tatar etkisi; Kazak coğrafyasına İslamiyet'i öğretmek amacıyla gelen mollaların Tatar olması ve bozkırdaki okullarda eğitim dilinin Tatarca olmasıyla giderek artmıştır. Elbette bu durum, özellikle Rus misyonerleri ve İlminskiy'i rahatsız etmiştir. Oral bölgesinde süratle Rus eğitim sistemine göre işleyen okullar açılmıştır. Bu okullarda, İslam dersi program dışı bir ek ders olarak okutulmasına izin verilmiştir. Ayrıca Kazak çocuklarının Rusça öğrenmelerini sağlamak amacıyla kitaplar hazırlayan İlminskiy, Kazak köy okullarının açılmasını ve bu okullarda Kiril alfabesiyle Kazakça eğitim verilmesini önermiştir (Adilbayev, 2002, s. 73). İlminskiy'in bu önerisinin altında yatan temel düşünce, Kazakçanın Kiril alfabesiyle yazılması ve bu sistemin yaygınlaştırılması hâlinde, Tatarcanın bölgedeki etkisinin kırılacağıdır. Onun tasavvuruna göre bu plan uygulamaya geçirildiğinde Tatarca din eğitimi veren mollalar ne kadar çaba gösterirse göstereceği başarılı olamayacaklardır. Böylece halk arasında da zamanla Rusça öğrenme isteği gelişecektir (Adilbayev, 2002, s. 73).

Nikolay İlminskiy, Geliştirdiği eğitim politikaları ve Hristiyanlaştırma uygulamalarıyla iyi bir papaz; Ruslaştırma hamlelerine olan katkılarıyla başarılı bir misyoner; Fransızca, Almanca, Arapça, Farsça ve Türk lehçelerinin büyük bir bölümüne olan hâkimiyetiyle yetenekli bir dilbilimci; Türk tarihi, kültürü, dili ve toplumsal yapısı hakkındaki çalışmalarıyla da Rus Türkologluğunun mihenk taşlarından biri olan bilgin bir Türkologdur. O ve arkadaşlarının sisteminde Hristiyanlık, tek tip Rus toplum yapısının temel unsurudur. Bütün toplulukların Hristiyanlaşmasının sağlanması ile hedeflenen toplum yapısının ilk aşaması tamamlanmış olacaktır. Bu gayeye istinaden, özellikle ilköğretim çağındaki çocuklara kendi ana dillerinde verilen eğitimlerle onların dinî ve millî kimliklerinden uzaklaştırılması, zamanla da Hristiyanlığı benimseyerek Ruslaşmaları hedeflenmiştir (Yüksel, 2019, s. 170).

Ana dili Rusça olmayan topluluklar üzerinde yürütülecek politikaların topluluklara ana dillerinde eğitim verilerek uygulanabileceğini savunan İlminskiy, Tatarca konuşan Türk topluluklarının Rusçayı öğrenmelerinin uzun zaman alacağını, dolayısıyla asimilasyon çalışmalarının yalnızca Rusça üzerinden yürütülmesinin etkisiz kalacağını düşünür. Dinî ve millî kabullerin ancak ana dil üzerinden sağlanabileceğini belirtmektedir (Topsakal, 2012, s.60). Hristiyan ve Rus olmayan toplulukların asimilasyon çalışmalarında bir diğer önemli unsur da yabancı aydınlar ve eğitimciler olmuştur. Rus dilini ve kültürünü benimsetmeyi başardığı bu aydın ve eğitimci kadrolar, kendi etnik değerlerinin savunucusu haline gelmiş ve ait oldukları toplumların kendi dili ve kültürü temelinde diğer topluluklardan ayrışmasına yönelik faaliyetler yürütmüşlerdir. Sovyetler Birliği döneminde yürütülen milliyetler politikasıyla Ruslar, Türk toplumları arasında daha önceden oluşturulmuş olan bu farklılıktan yararlanarak Ruslaştırma politikalarında büyük ölçüde başarılı olmuşlardır.

17 Ekim Devrimi ile halka eşitlik ve özgürlük vaatleriyle yönetimi ele geçiren Bolşevikler, iktidarlarını garanti altına alır almaz farklı dinî ve millî değerlere saygılı olma vaatlerini terk edip millî hükümet sistemini ortadan kaldırarak yerine Sovyet idaresi sistemini kurarlar (B. Aslan, 2009, s. 358). Çarlık döneminden kalma misyoner faaliyetlerinde Türk topluluklarına Kiril alfabesinin zorla kabul ettirilmesi, bazı Türk topluluklarında tepkilere yol açmış ve Rusya'ya karşı bir düşmanlık doğmuştur. Bu dönemde Rusya Türkleri arasında da yeni alfabe düzenlemesinin yapılması fikri tartışılmaktadır (B. Aslan, 2009, s. 359). Özellikle Latin alfabesine geçiş noktasında ağır basan düşünceler, alfabe stratejisinde değişikliğe gitmek isteyen Rusların da Kiril alfabesi yerine Latin alfabesine geçilmesini değerlendirmeye başlamasında etkili olur (Açık, 2008, s. 3). Sovyet Rusyası sınırları içerisindeki Türk topluluklarının millî ve manevî değerlerini yok edip Sovyetleştirme gayesinde olan Rus idareciler, 1928-1930 yıllarında Müslüman Türkler arasındaki en kuvvetli bağlardan biri olan Arap alfabesini kaldırıp onun yerine özel harflerin de eklendiği "Birleştirilmiş Yeni Türk Alfabesi"ni Latin harfleriyle kullanıma geçirir. Böylelikle Türkistan'daki birlikten ziyade, buradaki Müslüman Türklerin diğer Müslüman ülkelerle ve topluluklarla bağlantısı da kesilir. Bir süre Latin alfabesinin kullanılmasının ardından bazı ayrılıklar ortaya çıkar. Türk boyları arasında farklılıklar gösteren Latin alfabesi, Türkiye'de kabul edilen Latin alfabesiyle de farklıdır. Karmaşık bir hâl alan alfabe meselesi, yeni tartışmalara yol açar. Türkler arasındaki bu kargaşa ortamında yeni bir alfabe politikası belirleyen Ruslar, 1940'lı yıllara gelindiğinde tekrar Kiril alfabesine dönülmesini kararlaştırır (Kapağan, 2014, s. 6). Alfabe meselesindeki bu kaosun ardından, 1937-1940 yılları arasında Kiril kökenli ve her bir Türk boyu için diğerlerinden farklı özellikler barındırması koşuluyla Kiril alfabesinin kabul edilmesi sağlanmıştır (Açık, 2008, s. 4).

Sonuç

Çarlık yönetimi, ele geçirdiği Türk yurtlarında izlediği Hristiyanlaştırma ve Ruslaştırma politikalarında en güçlü silah olarak Rus milliyetçiliğini görmektedir. "Ruslar" ve "Rus olmayanlar" olarak ikiye ayırdıkları toplumda, Rus ulusçuluğu temelinde tek bir toplum düzeni oluşturmayı hedefleyen yönetim, Türk topluluklarını kimliksizleştirip öncelikle aralarındaki bağı koparmayı amaçlamıştır. Her bir Türk boyuna ayrı bir milliyet kimliği yüklenmesinin ardından Rus kültürüne yakınlaşmaları sağlanacak, sonrasında ise Hristiyanlaşmaları hedeflenecektir. Türk lehçeleri arasındaki benzerliklerden çok ayrılıkları dikkate alarak ve bazı eklemeler yapılarak oluşturulan yapay yazı dilleriyle, Türk boyları arasında Türklük kimliğinin dışında yeni kimlikler oluşturulmuştur. Birbirlerinden koparılan Türk boylarına daha sonra ana dillerinde eğitim politikası uygulanarak asimilasyon çalışmaları sürdürülmüştür.

Sovyetler Birliği, Nikolay İlminskiy tarafından tasarlanan ve geliştirilerek sürdürülen ayırıştırıcı dil politikalarıyla, her bir Türk boyu için Kiril alfabesinden oluşan ayrı ayrı yazı dilleri oluşturmuş; farklı değerler ve kültürler temelinde ayrı milletler yaratma amacına ulaşmıştır. Ortak dil özelliklerini mümkün olduğunca ortadan kaldırarak oluşturdukları yapay dillerle, Türk dünyasında dil ayrılığını İlminskiy sistemiyle başarmışlardır.

Çarlık ve Sovyet dönemlerinin eğitim ve dil politikalarının mimarı olan Nikolay İlminskiy, Müslüman ve Türk topluluklarının tek tip ulus sistemine uyum süreçlerinde, akılcı ve insan psikolojisini gözetten bir ana dille eğitim sistemi kurmuştur. Kazan'da uygulanmaya başlanan bu sistem, daha sonra tüm Türk dünyasında da hayata geçirilmiştir. Rus tarihi açısından da oldukça önemli olan İlminskiy'nin misyonerlik faaliyetleri, açtığı okullarda uyguladığı eğitim modeli ve Türk topluluklarına ayrı ayrı hazırlanan alfabeler aracılığıyla Türk dünyasındaki birliğe büyük bir darbe vurulmuştur. Bugün bile hissedilen lehçeler arasındaki bu ayrılık, Türk dünyası tarafından yürütülen çalışmalar sayesinde günden güne azaltılmakta; Türk toplulukları arasındaki bağ ise güçlendirilmeye devam etmektedir.

KAYNAKÇA

- Aça, M. (2013). Misyoner-Şarkiyatçı Nikolay İvanoviç İlminskiy'in Çarlık Rusya'sının Hristiyanlaştırma ve Ruslaştırma Politikalarındaki Yeri. *Yeni Türkiye-Türkçe Özel Sayısı(55)*, s. 1464-1477.
- Açık, F. (2008). XX. Asrın Başlarında Türk Dünyasında Yaşanan Alfabe Değişikliklerinin Sebepleri, Gelişimi ve Sonuçları. *Başkent Üniversitesi ve Türk Dil Kurumu I. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu*, (s. 1-9). Ankara.
- Adilbayev, A. (2002). Çarlık Döneminde Kazak Topraklarında Yürütülen Ruslaştırma Faaliyetleri. *Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi(23)*, s. 67-90.
- Alagöz, Ç. (2014). Nikolay İlminskiy'den Rusya Federasyonuna Kalan Kurumsal Bir Miras; Ruslaştırma Politikaları ve Yansımaları. *Yüksek Lisans Tezi*. Kayseri: Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aslan, B. (2009). Sovyet Rusya Hakimiyetinde Yaşayan Türklerin Ortak "Birleştirilmiş Türk Alfabesi"nden "Rus Kiril" Alfabesine Geçirilmesi. *Türkiyat Araştırmaları Dergisi(40)*, s. 357-374.
- Aslan, Ş. (2025). Zorla Kültürleme Bağlamında Cengiz Dağcı'nın "Onlar da İnsandı" Eserindeki Ruslaştırma Örnekleri. *Kamu Yönetimi Enstitüsü Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), s. 163-183.
- Ayan, E. (2008). İbray Altınşarin ve Nikolay İvanoviç İlminskiy'nin Kazak Eğitim Sistemine Etkileri. *Turkish Studies*, 3(7), s. 125-135.
- Çetin, N. (2024). Sovyetler Birliği'nin İdeolojik ve Tarihsel Bağlamda Baskı Politikasının Oluşumu ve Gelişimi. *Rusya Araştırmaları Dergisi(12)*, s. 75-96.

KAYNAKÇA

- Demirel, M. (2020). Türk Dilinin Geçirdiği Devreler. Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 3(2), s. 175-197.
- Doğan, O. (2011). Çarlık Rusya'nın Uyguladığı. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi(26), s. 117-135.
- Egamberdiyev, M., & Dinasheva, L. (2019). Çarlık Rusyasının Güney Kazakistan'daki Eğitim Politikası (1850-1914). Belleten, 83(297), s. 665-688.
- Ekici, Y. (2017). Bolşevik İhtilalinin Ortaya Çıkması ve Sebepleri. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 27(1), s. 265-275.
- Er, İ. (2025, 31 01). Türkistan'da Ruslaştırma/Asimilasyon Politikaları. 09 10, 2025 tarihinde TUDPAM: <https://tudpam.org/turkistanda-ruslastirma-asimilasyon-politikalari/> adresinden alındı
- Erdoğan, A. (2018). Sovyet Rusya Rejiminin Türkistan Halklarına Yönelik Asimile Politikası. Toros Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, s. 251-269.
- Kapağan, E. (2014, Ocak 4). İlminskiy'in Projeleri ile Parçalanmış Türkistan'da Yeniden Birlik Çalışmaları Üzerine Görüş ve Öneriler. Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi, s. 1-13.
- Kurat, A. N. (1987). Rusya Tarihi Başlangıçtan 1917'ye Kadar (2. b.). Türk Tarih Kurumu.
- Kurban, R. (2020, 05 27). 21. Yüzyılda Rusya'nın İşgal ve Asimilasyon Siyaseti. 09 15, 2025 tarihinde Kırım Haber Ajansı: <https://www.qha.com.tr/yazarlar/roza-kurban-24/21-yuzyilda-rusya-nin-iscal-ve-asimilasyon-siyaseti-204804> adresinden alındı
- Musahan, A. Y. (2015). Sovyet Rejiminin Müslümanlar Üzerindeki. İLTED(44), s. 227-246.
- Özyetkin, A. M. (2004, 12 04). Tarihten Bugüne Türk Dili Alanı. Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Merkezi, s. 1-27.
- Topsakal, İ. (2012, 06 07). Rus İmparatorluğunda Yeni Ortodoks Yapılanma: İlminskiy ve Sistemi 1860-1917. Tarih Dergisi, s. 47-71.
- Tuna, M. Ö. (2004). Gaspıralı İlminskiy'e Karşı: Rusya İmparatorluğu'nun Kimlik Projesi. Türkleri Kültür ve Yardımlaşma Derneği Genel Merkezi Yayınları, 9, s. 141-171.
- Üstün, K., & Karakurt, M. (2019). İlminskiy'in Eğitim Sistemi Üzerinden Rus Milliyetçiliğinin Kısa Bir Okuması. Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi, 42, s. 177-187.
- Yalçın, S. K. (2008). Rusya'da Yaşayan Türklerin Konuşma Dillerinin Yazı Diline Dönüştürülme Süreci ve Ötekileştirme Ekseninde İzlenen Dil Politikaları. Literature and History of Turkish or Turkic, 3(7), s. 662-678.
- Yüksel, A. (2019). Nikolay İlminskiy'in Kültürel Emperyalizm Politikası ve Türkistan. Genç Kalemler Tarih Araştırmaları Dergisi, 5(6), s. 167-170.

XVII.ULUSLARARASI
DÜNYA DİLİ
TÜRKÇE
SEMPOZYUMU

Musa SALAN*

Batı Kıpçakçadaki Analojik *çıxarı* ~ *çıyarı* 'dışarı' Sözcüğü Üzerine

Özet

Türkçenin sondan eklemeli bir dil olduğu; çekimin ve yapımın da daha çok ek yoluyla yapıldığı bilinmektedir. Ek yoluyla söz yapımında dört kategori bulunur ve bu dört kategoride pek çok yapım eki bulunup bunlarla pek çok söz teşkil edilmiş ve edilmektedir. Bu bildiride ele alacağımız türemiş sözcük, 16-17. yüzyıllar arasında yazı dili olarak kullanılmış Ermeni harfli Kıpçakça ve onun çağdaş ardılları sayabileceğimiz Kırım Tatarcası, Karayca (Doğu/Kırım), Kırımçakça ve Azak Urumcasında kayda geçmiş olan *çıxarı* ~ *çıyarı* 'dışarı' sözcüğüdür. Söz konusu sözcük her ne kadar *çıxar-* fiil tabanından {-X} ile türemiş gibi gözükse de sözcüğün eski tanığını içeren Ermeni harfli Kıpçakçada{-X} ile türemiş yeni bir sözcük bulunmamaktadır. Türkçede *çıkır-* fiil tabanından türemiş bazı isimlere, örneğin, *çıkarma* 'azaltıcı matematik işlemi' (Türkiye Türkçesi), *çıkarma* 'düşman kıyısına deniz taşıtıdan asker çıkarma' (Türkiye Türkçesi), *çığarma* 'sanatsal eser' (Kırgızca), *şığarma* ay. (Kazakça), *çıkırım* 'istidlal' (Türkiye Türkçesi) bakıldığında 'dışarı' anlamında bir türetim görememekteyiz. 'dışarı' manası için genel Türkçede farklı sözcük tercihleri olmuş olsa da (ör. *bayır*, *tış yak*, *sırt* vd.) en sık kullanılan sözcük, en eski örneğini Orhun Türkçesinde gördüğümüz *taşgarı*'nın günümüzdeki fonetik biçimleri olan *tışkarı*, *tiskarı*, *taşkarı*, *dışarı* vd.'dir. Kuzeybatı ve güneybatı Karaycada 'dışarı' anlamı için *tışkarı* ve *tiskarı* biçimleri işletilirken Doğu Karaycada *çıxarı*, *çıkarı* biçimleri kayda geçmiştir. Kırım Tatarcasında *çıxarı*, Kırımçakçada *çıxarı*, *çıkarı*, Urumcada da *çıxarı* varyantları görülmektedir. Bununla birlikte Batı Kıpçakçanın Kafkasya bölgesi üyeleri olan Karaçay-Malkarca ve Kumukçada bu sözcüğe rastlanmaz. Bundan ötürü bu sözcüğün en geç 15. yüzyılda söz konusu örnekleri içeren dilleri konuşan halkların Kırım Yarımadası bir aradayken türettikleri çıkarımına varılabilir. Yapısal olarak da bu sözcüğün *tışkarı* ~ *tışxarı* 'dışarı' sözcüğünün eş dizim partneri olan *çık-* fiilinin birbirine örneksenmesi ve karma (blending) yoluyla meydana gelmiş türetim olduğu anlaşılmaktadır.



ANAHTAR
KELİMELELER

Analoji, Analojik türetim, Karma, Eş dizimlilik,
Ermeni-Kıpçakça.

* Doç. Dr., Bartın Ü., Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları, msalan@bartin.edu.tr.



On the analogic word *çıxarı* ~ *çıyarı* 'outside' in West Kipchak

Abstract

It is known that Turkic is an agglutinative language, and that inflection and derivation are mostly carried out through suffixes. There are four categories of suffix formation. Numerous derivational suffixes exist within these four categories, and many words have been and are formed using them. The derived word we will discuss in this paper is *çıxarı* ~ *çıyarı*, meaning 'outside', recorded first in Armeno-Kipchak, which was used as a written language between the 16th and 17th centuries, and in Crimean Tatar, Karaim (Eastern/Crimea), Crimean, and Azov Urum. Although this word appears to have been derived from the verb base *çıxar-* with {-X}, there are no new words derived from {-X} in Armeno-Kipchak, which contains the oldest known form of the word. When we look at some nouns derived from the verb base *çık-* in Turkish, such as *çıkarma* 'extraction (mathematics) (Turkish), *çıkarma* 'amphibious assault' (Turkish), *çığarma* 'artistic work' (Kyrgyz), *şığarma* id. (Kazakh), *çıkarm* 'conclusion, deduction' (Turkish), we do not see a derivation meaning 'outside.' While there have been different word choices for 'outside' in Turkic (e.g., *bayır*, *tış yak*, *sırt*, etc.), the most frequently used word is *tışkarı*, *tiskarı*, *taşkarı*, *dışan*, etc., the modern phonetic forms of *taşgaru*, the oldest example of which we see in Orkhon Turkic. In northwestern and southwestern Karaim, the forms *tışkarı* and *tiskarı* are used for 'outside', while in Eastern Karaim, the forms *çıxarı* and *çıqarı* are attested. In Krymchak, the variants *çıxarı* and *çıqarı* appear, and in Urum, *çıxarı*. However, this word is not found in Karachay-Balkar and Kumyk, which are members of the Caucasian region of Western Kipchak. Therefore, it can be inferred that this word was coined by the people speaking the languages containing these examples, when they lived in the Crimean Peninsula, at the latest in the 15th century. Structurally, it is understood that this word is a derivation that has been formed by the analogy and blending of the verb *çık-* and *tışkarı* ~ *tışxarı* 'outside', which are firm partners in respect of collocation.



KEYWORDS

Analogy, Analogical Derivation, Blending, Collocation, Armeno-Kipchak.



0. Giriş

0.1. Amaç, Kapsam ve Sınırlılık, Malzeme, Yöntem

Çalışmamızda tarihi ve çağdaş Batı Kıpçakçanın bazı üyelerinde kayda geçen *çıxarı* ~ *çıyarı* 'dışarı' sözcüğünün oluşum şekli üzerinde durulacak ve söz konusu sözcüğün tanıklandığı diller üzerinden tarihsel bir çıkarım ileri sürülecektir.

Batı Kıpçakça veya Kıpçakçanın *Batı Grubu*; Türk dilleri tasniflerinde 20. yüzyılda var olan Kafkas Kıpçak dilleri olan Karaçay-Balkarca, Kumukça ile Kırım kökenli Kıpçak dilleri olan Kırım Tatarcası ve Karayca'yı içerir şekilde sunulmuştur. Biz ise bu çalışma özelinde *Batı Kıpçakça* terimini mevcut kullanımından daha geniş kullanmayı tercih edeceğiz. Karadeniz kuzeyi tarihî Kıpçakçasını teşkil ettiğini düşündüğümüz; Kuman Kıpçakçası (13-14.yy.), tarihî Kırım Tatarcası (15-17.yy.), Ermeni harfi Kıpçakça¹ (16-17.yy.), tarihî kuzeybatı Karayca (16-19.yy.), tarihî güneybatı Karayca (17-19.yy.), tarihî doğu Karayca (17-19.yy.), tarihî Kırımçakça (18-19.yy.)'yı *tarihî Batı Kıpçakça*; 20. yüzyıla erişebilmiş olan Kırım Tatarcası [ve etnolektleri olarak doğu Karayca (20.yy.), Kırımçakça (20.yy.) ve Azak Urumcası (20-21.yy.)], kuzeybatı Karayca (20-21.yy.), Karaçay-Balkarca ve Kumukçayı ise çağdaş Batı Kıpçakça olarak tamamını ise *Batı Kıpçakça* olarak adlandırmayı uygun buluyoruz. Bunun nedeni zikredilen bu dillerin birbiriyle organik bir bütünlük oluşturmasıdır. Abdulkadir Öztürk, benzer bir gruplandırma yaparak "Doğu Avrupa Kıpçak Türkçesi" adlandırmasını tercih etmiştir (2022, s. 22). Coğrafi olarak Karaçay-Balkarca ve Kumukçanın dışarıda tutulduğu bu gruplandırmada Öztürk; ayrıca Dobruca, Litvanya, Polonya ve Finlandiya Tatarları ile Kırım Nogaylarının dilinin yazı dili olmadıkları için sınıflandırmasına dâhil etmediğini dile getirir (2022, s. 22).

Biz yazı dili haline gelmiş olmasına bakılmaksızın kayda geçmiş (ki *Codex Cumanicus* bu koşulun en çarpıcı örneğidir) tüm ilgili dil verilerini dikkate alacağız. Nihai *Batı Kıpçakça* tasnifimiz aşağıdaki gibidir:

Batı Kıpçakça	
Tarihî Batı Kıpçakça	Çağdaş Batı Kıpçakça
⊙ Kuman Kıpçakçası	⊙ Kırım Tatarcası
⊙ Tarihî Kırım Tatarcası	↗ Kırımçakça †
⊙ Ermeni harfli Kıpçakça	↗ Doğu Karayca †
⊙ Tarihî kuzeybatı (Trakay) Karayca	↗ Azak Urumcası
⊙ Tarihî güneybatı (Haliç-Lutsk) Karayca	↗ Dobruca Kırım Tatarcası
⊙ Tarihî doğu Karayca	⊙ Karaçay-Balkarca
⊙ Tarihî Kırımçakça	⊙ Kumukça
	⊙ Karayca
	↗ Kuzeybatı (Trakay) Karayca
	↗ Güneybatı (Haliç-Lutsk) Karayca

Tablo 1 Batı Kıpçakça

¹ Buradan itibaren "EK" olarak kısaltılacaktır.

1.2. Batı Kıpçakçada 'dışarı' anlamındaki Türkçe sözlük birimler adlı başlıkta *tışkarı* ile *çıxarı/çıyarı* ve fonetik varyantları haricinde bu sözcüğün ek almış şekilleri dikkate alınmamıştır. Bununla birlikte kimi kaynaklarda sözcüklerin yalın hali sunulmadığı için hal ekli çekimli sözlük maddeleri de dikkate alınmıştır.

EK'den *çıxarı* ~ *çxarı* 'naruju, vovne, vne' (KS, 388); Kırım Tatarcasından *çıxarı* 'naruju/nazovni' (KRUS, 717), Kırım Karaycasından *çıxarı* 'dışarı' (Kr.Kar.) (K.Mec., 246), *çıxarı* 'vne, snaruji' (Kr.Kar.) (KRPS, 639), 'outside' (CKED, 120), **çıyarı*² (CKED, 119; KRPS, 635); Azak Urumcasından *çixardan* 'snaruji' (Krym.RS, 207), *çıxarı* 'beyond' (İanbay & Erdal, 1998, ss. 17-39) ve yine Kırım Karaycasındaki *çışarı* 'dışarı, dış çevre' (Kr.Kar.) (K.Mec., 246) çalışmanın ana malzemesini oluşturmaktadır.

Çalışmada, gerekli görülen hallerde art ve eş zamanlı karşılaştırmalı dil bilimsel metot takip edilmiştir.

1. İnceleme

İnceleyeceğimiz malzemeye gelmeden önce genel Türkçedeki 'dışarı' manasındaki söz varlığına kısaca bir göz atalım.

1.1. Genel Türkçede 'dışarı' kavramı için kullanılan Türkçe sözlük birimler

Eski Türkçede 'dışarı' kavramı için kullanılan dört sözlükbirim bulunmaktadır: *taşgaru*, *taştın*, *taştırtı* ve *taşra*. Anlaşıldığı üzere bu dört sözcük de *taş* 'dış' sözcüğüne hâl veya zarf eklerinin³ eklenmesiyle oluşmuş şekillerdir bk. (Clauson, 1972, ss. 556-557). Bunlardan bazıları 'dışarı' manasını yitirmeden çağdaş Türk dillerinde kullanılmaya devam etmektedir:

1.1.1. taş 'dış' sözcüğünden türeyenler:

I) *taşgaru* varyantları: *tışkarı* (Krg., Alt., Kar.Tr.), *tiskarı* (Kzk., Kar.H.), *tāşqari* (Özb.), *taşkırı* (Uyg.), *daşkaar* (Tuv.), *dışarı* (Tr., Az), *daşarı* (Trkm.), *tasırca/taşırcı*⁴ (Sah.); II) *taştın* varyantları: ø; III) *taştırtı* varyantları: ø.

1.1.2. Diğer sözlük birimler

Türk dillerinde 'dışarı' anlamını taşıyan farklı sözlükbirimler de bulunmaktadır. Bunlardan bazıları şunlardır: *bayır*, *çöl* 'dışarı, açık yer' (Az.), *qır* 'dışarı' (Kum.), *sırt* 'dışarı' (Kzk.), *sokak* 'ev dışındaki yer, dışarısı'⁵ (Tr.).

² Bu taban yalın hâlde bulunmasa da *çıgarğı* ~ *çıharğı* 'outer, outside', *çıgartın* ~ *çıhartın* / *çıgardan* ~ *çıhardan* 'from outside' örnekleri bize bu varsayımı mümkün kılar.

³ *taştırtı*'daki ek çok yaygın kullanılmamış olmakla beraber yine Eski Türkçe içtirtide de tanıklanmıştır. Clauson bu eki yer zarfı yapan ek olarak tasvir eder (1972, s. xl).

⁴ Bk. (Räsänen, 1969, s. 466) ← (Pekarskiy, 1959, s. 2519). Pekarskiy, *tasırca* maddesinde sözcüğün oluşumu için şu iki şekilde varsayımı vermiştir: 1) *tas+ırca* (B[öhrling]), 2) *tasırca* < (taşır <) taşkırı ? + (+çA)(1959, s. 2601).

⁵ <https://lugatim.com/s/sokak> (Erişim tarihi: 05.10.2025). Benzer durum Rusçada da ve daha resmî olarak mevcuttur: ulitsya '4. ev dışındaki açık alan' <https://ru.wiktionary.org/wiki/%D1%83%D0%B-B%D0%B8%D1%86%D0%B0> (Erişim tarihi: 05.10.2025).

1.2. Batı Kıpçakçada 'dışarı' anlamındaki Türkçe sözlük birimler

Batı Kıpçakçanın 'dışarı' anlamında hangi Türkçe sözcüklere sahip olduğu çıkarı'nın bunlar arasında nasıl bir yer tuttuğunu görmek için Tablo 2 ve Tablo 3'e bakalım.

Tip	Kuman Kıpçakçası	Ermeni Harfli Kıpçakça	Tarihî Kırım Tatarçası	Karayca ⁶ (tarihî ve modern)	Kırımçakça (19-20. yy.)
*çiqarı	-q-			çiqarı 'dışarı' (Kr.Kar.) (K.Mec., 246) (Çulha, 2015, s. 246)	çiqarı 'beyond' (Ianbay & Erdal, 1998, ss. 17-39)
	-x-	çixarı ~ çxarı 'narujı, vovne, vne' (KS, 388)		çixarı 'vne, snarujı' (Kr. Kar.) (KRPS, 639), 'outside' (CKED, 120)	çixardan 'snarujı' (Krym.RS, 207)
	-v-			*çiqarı ⁷ (CKED, 119; KRPS, 635)	
çışarı				çışarı 'dışarı, dış çevre' (Kr.Kar.) (Çulha, 2015, s. 246)	
taşğarı ~ tişğarı	-q-	<i>taşğarı</i> 'dışarı' (CC, 513, 675)	<i>taşğarı</i> ~ <i>taşğaru</i> 'dışarı' (Atasoy, 2017, s. 989)	<i>tişğartın</i> 'vneşniy' (Kr. Kar.) (KRPS, 559)	
	-x-			<i>tişğarı</i> 'snarujı' (T.Kar.) (KRPS, 559)	
	-k- ø	<i>tişğarı</i> 'snarujı, izvne, iz-za' (KS, 1448)	<i>tişğarı</i> 'vne, snarujı' (Kr. Kar.) (KRPS, 559), <i>dışğarı</i> 'dışarı' (Çulha, 2015, s. 255)	<i>tişğarıdan</i> 'snarujı' (Krym.RS, 189)	
<i>taştın</i>	<i>taştın</i> 'dışarı, dış' (CC, 513)				
<i>taşra</i>			<i>taşra</i> 'dış, dışarı' (Atasoy, 2017, s. 989)		
<i>tiş</i>					<i>tiş</i> 'dışarı' (Güllüdağ, 2005, s. 664)

Tablo 2 Tarihî Batı Kıpçakçada 'dışarı' anlamındaki Türkçe sözlük birimler

⁶ Hem 20. yüzyıl öncesi hem de 20. yüzyıl verilerini içerdiği için Karayca ve Kırımçakça verilere "tarihî" kısmında yer verildi.

⁷ Bu taban yalın hâlde bulunmasa da çığarğı ~ çıharğı 'outer, outside', çığartın ~ çıhartın / çığardan ~ çıhardan 'from outside' örnekleri bize bu varsayımı mümkün kılar.

Tip	Kırım Tatarcası	Dobruca Kırım Tatarcası	Azak Urumcası	Karaçay-Balkarca	Kumukça
*çiqarı	çiqarı (diy.) 'narujı / nazovni' (KRUS, 717)		çixarı ~ çxarı 'zovni, nazovni' (US, 459)		
tışqarı	-q-	taşqarı (diy.) 'narujı' (KRUS, 558)			
	-x-			tışqarı 'dışarı' (KBS, 397)	
	ø	tışarı 'narujı' (KRUS, 619)	tışarı 'dışarı' (DKTAS, 340)	tışar8 'zovni' (US, 459)	
taşra			taşra 'zovni' (US, 430)		
tış				tış 'dış, dışarı' (KBS, 354)	
qır					qır 'dışarı, dışarıda; harici' (KTS, 260)

Tablo 3 Çağdaş Batı Kıpçakçada 'dışarı' anlamındaki Türkçe sözlük birimler

Her iki tabloda da ET taşyarı'dan gelişen biçimin en yaygın biçim olduğu görülür ki bu da genel Türkçeyle tutarlıdır. Bununla birlikte *çixarı* ve varyantlarının en yaygın ikinci biçim olduğu görülmektedir.

1.4. İlgili literatürde çixarı'nın ele alınışı

1.4.1. Yapı bakımından ele alınışı

Ermeni-Kıpçakçada isim yapımını ele alan Şenyüz (2017){-l} ekini ele almakla birlikte bu sözcüğü bu eke dâhil etmemiştir; aynı durum (Akbulut, 2025) için de geçerlidir. Karayca çalışmalara bakacak olursak; Musayev (1964), türetim kategorisinde {-l} ekine yer vermemiştir. Çulha (2019), Karaycada fiilden isim türetme eki {-l}/{-Uv} maddesinde bu örneğe yer vermez. Gülsevin (2016)'de fiilden isim türetme eki {-l} bulunmaz. Öztürk; *çığargı*, *çihargı*, *çiharı*, *çıkarı* sözcüklerini isim çekim ekleriyle (bu örnekte {+GARı/+ARı} yön gösterme hâli eki) kalıplaşarak oluşan isimler arasında zikreder (2019a, s. 62)⁹. Kırımçakça çerçevesinde; Güllüdağ fiilden isim türetme eki {-l}/{-U} maddesinde bu örneğe yer vermez. Urum Türkçesinin şekil bilgisini ele alan Ertuğrul (2010)'da {-l} yapım eki bulunmaz.

1.3.2. İşlev bakımından ele alınışı

EK için Schütz bu sözcüğü edatlar (*postposition*) arasında zikreder (1968, s. 110). Karayca üzerine yapılan çalışmalardan; Musayev (1964), türemiş zarflarda bu sözcüğe temas etmez. Gülsevin (2016), yer ve yön zarflarında bu sözcüğe yer vermez. Öztürk; *çığargı* ~ *çihargı* ~ *çiharı* ~ *çıkargı* ~ *çıkarı* ~ *çışarı* 'dışarı' örneklerini yer-yön zarflarında zikreder (2019a, s. 83). Kırımçakça özelinde ise Güllüdağ (2005), yer ve yön zarflarında bu sözcüğe yer vermez.

⁸ Her ne kadar sözlükte madde başı olarak verilmişse de aynı yazarın -Urum Türkçesi metinlerini içeren- diğer eserindeki örneklerle bakıldığında yalın hâl örneği bulunmamaktadır (Harkavets, 1999), bu durumda yalın hâl versiyonu *dışarı da olabilir.

⁹ Bununla birlikte yazarın Karaycadaki istisnai söz oluşumları üzerine yazdığı yazıda (Öztürk, 2019b) bu sözcüğe yer verilmemiştir.

1.4. Sözcüğün Oluşumu

1.4.1. Ek yoluyla türeme ihtimali

Ele aldığımız sözcük ilk bakışta ekleşme yoluyla türemiş gibi görünmektedir. Bu varsayım ile hareket edersek sözcükte iki yapım eki almış gibi gözükür: I) Fiilden fiil yapım eki {-Ar}, II) Fiilden isim yapım eki {-X}. Elbette bunlardan ikincisi sözcüğe son şeklini verebileceği için öncelikle bu ekin ne kadar üretken bir ek olduğunu sorgulayalım; zira çıkarı sözcüğü 16. yüzyıldan daha geriye gitmiyor. Bu sorgulamayı sözcüğün ilk tanıklandığı Türk yazılı dili olan Ermeni harfli Kıpçakçada yapacağız.

Söz konusu {-X} yapım eki Oğuz sahasının karakteristiği olduğu şekilde {-X}g} ekinden gelişen bir varyantı içerebileceği gibi Eski Türkçeden beri var olan {-l} eki de olabilir. Bu {-l} eki pek çok çalışmada kalıplaşmış zarffiil eki olarak dikkate alınsa da Erdal'a göre bu ek bir yapım ekidir; çünkü Eski Türkçede basit fiillere {-A}, türemiş fiillere ise {-U} zarffiil eki gelmekteydi (1991, s. 340).

Öncelikle, Eski Türkçe {-X}g} eki Ermeni-Kıpçakçasında beş farklı fonetik formdadır: {-X}g}, {-X}, {-Uv/-Ov}, {-X}K} ve {-ø}. Bununla birlikte Eski Türkçe {-l} ekini içeren türemiş sözcükler de vardır.

- I. {-X}g} varyantını koruyan türemiş sözcükler [bk. (Şenyüz, 2017, s. 182)]: *açıγ* 'buruk; acı, ıstırap veren', *xırıγ* (< OT *qır-ıγ* 'fringe, edge, shore' (Boeschoten, 2022, ss. 249-250) 'kıyı, kenar'.
- II. {-X} varyantını taşıyan türemiş sözcükler [bk. (Akbulut, 2025, s. 72)]: *ħorħu* (< OT *qork-uγ* 'fear' (Boeschoten, 2022, s. 258) 'korku', *ölü* (< ET *öl-üg* 'dead, a corpse' (Erdal, 1991, s. 198)) 'ölü', *tiri* (< ET *tir-ig* 'living, alive' (Erdal, 1991, s. 208)) 'canlı'.
- III. {-Uv/-Ov} varyantını taşıyan türemiş sözcükler [bk. (Şenyüz, 2017, s. 181; Akbulut, 2025, s. 69)]: *aruv* (< ET *arı-γ* 'clean, cleant' (Erdal, 1991, s. 179)) 'temiz, pak; masum, saf', *bezöv* (< **beze-g* krş. OT *bäzävü* ~ *bäzägü* 'white lead' (Boeschoten, 2022, s. 82)) 'süs', *boyov* (< ET *bodu-γ* 'paint, dye' (Erdal, 1991, s. 184)) 'boya', *çızov* (< ET *çız-ıγ* (Erdal, 1991, s. 185)) 'çizgi, hat', *örtöv* (< ET *ürt-üg*¹⁰ 'covering' (Erdal, 1991, s. 173)) 'peçe, örtü, kapak; yorgan'; *ölçöv* (< OT *ölç-üg* 'measure' (Boeschoten, 2022, s. 220)) 'ölçü', *sorov* (< OT *sor-uγ* 'question' (Boeschoten, 2022, s. 296)) 'sorgu', *tölöv* (< **töle-g*) 'ödeme', *titröv* (< OT *titre-g* 'shivering' (Boeschoten, 2022, s. 340)) 'korkunç', *tutov* (< ET *tut-ug* 'restraint, something which holds one back' (Erdal, 1991, s. 210)) 'mülk', *yapov* ~ *yabov* (< OT *yap-uγ* 'covering' (Boeschoten, 2022, s. 394)) 'örtü', *yazov* (< **yaz-ıγ* bk. OT *yazıγlıγ* 'written' ve *yazu* 'sth. written' (Boeschoten, 2022, s. 407)) 'yazı, metin'.
- IV. {-X}K} varyantını taşıyan türemiş sözcükler: *açix* (< ET *açı-γ* 'bitter(ness), grief' (Erdal, 1991, s. 179)) 'buruk; acı, ıstırap veren', *bitik* (< ET *biti-g* 'anything written' (Erdal, 1991, s. 184)) 'mektup, not; kitap', *xırıx* (< OT *qır-ıγ* 'fringe, edge, shore' (Boeschoten, 2022, ss. 249-250) 'kıyı, kenar', *sürük* (< ET *sür-üg* 'a flock, herd' (Erdal, 1991, s. 205)) 'sürü, kalabalık'.
- V. Ekin sıfırlandığı örnekler [bk. (Şenyüz, 2017, s. 182)]: *açı* (< ET *açı-γ* 'bitter(ness), grief' (Erdal, 1991, s. 179)) 'ekşi, buruk'.

¹⁰ Erdal'ın verdiği ilk örneğin fonetik formu *ürtüg* şeklindedir.

Eski Türkçe {-l} ekini taşıyan türemiş sözcükler şunlardır: *ayrı* 'ayrı' (< ET *ad(i)r-i* 'forked' (Erdal, 1991, s. 340)), *könü* (< ET *kön-i* 'straight' (Erdal, 1991, s. 341)) 'doğru'.

İlgili eklerle türemiş sözcükleri topluca değerlendirdiğimizde {-(X)g} yapım ekiyle türeyip Eski veya Orta Türkçeden aktarılmamış olarak sadece *tölöv* (< **töle-g*) 'ödeme' örneğini bulabilmekteyiz. Bundan ötürü söz konusu yapım eklerinin aslında üretken olmadığını var sayabiliriz.

1.4.3. çıkar- fiil tabanı isim üretmede ne kadar üretken?

Eldeki sözcüğün çıkar- fiilinden türediğini varsaysak bile Türkçenin bu fiille ne tür isimler türettiğine ve türetilen sözcüklerin hangi anlamları karşıladığını gözden geçirmemiz uygun olacaktır. Öncelikle Eski¹¹ ve Orta Türkçenin sözlüklerine baktığımızda çıkar- fiilinden türemiş bir isimle karşılaşmıyoruz. Çağdaş Türk yazı dillerine baktığımızda ise şu türemiş isimleri bulabiliyoruz:

Kzk. *şıyarma* 'edebî eser; öğrenci çalışması, tez', Krklp. ay., Krg. *çığarma ay*, KBlk. *çığarma* 'edebî eser', Tat. *çığarma* 'istisna' (Ruşçadan kalka, *isklyuçenie* 'istisna', *isklyuçat* 'dışarıda tutmak; istisna tutmak'), Nog. *şıyaraq* 'boru, baca', *şıyaryışlıq* 'yaratıcılık, mucitlik', Kar.H *şıyaruvısı* 'çıkarcı, boşaltıcı', Tr. *çıkırım* 'mantıksal muhakemeye sonuca varma', *çıkarma* 'eksiltici matematik işlemi; denizden karaya asker sevk etme; yayma, emisyon'.

Tüm bu türemiş sözcükleri değerlendirdiğimizde çıkar- fiilinin isim türetiminde aktif kullanılan bir fiil gövdesi olmadığı anlaşılmaktadır. Mevcutların bir kısmının da 'edebî eser, yapıt' anlamında ortak bir sözcük türettikleri veya ortak yaşam sürecinde türettikleri görülmektedir. Eldekilerden hiçbirinde *çıkarcı veya *çıyaruw gibi bir varyant göremiyoruz. Bunun haricinde, türetilenlerde 'dışarı' anlamı da mevcut değildir.

1.4.3. Analoji, eş dizimlilik ve karma

Analoji kelimesi dil bilimsel bir terim olarak 'örnekseme'ye, *analojik* kelimesi de örneksemeyi içeren unsura karşılık gelir. Korkmaz, *yakıştırmaya* terimiyle yer verdiği bu dil olgusu için şu tanımları yapar: "Şekil veya anlam bakımından dildeki bazı kelimelerin örnek alınması ve yakıştırmaya yolu ile onlara benzetilerek yeni kelimeler türetilmesi; bir kelimedeki şeklin başka bir kelimeye aktarılması olayı" (2007, s. 237). Karaağaç, aynı olguyu örnekseme terimi adı altında değerlendirir ve şöyle der: "Örnekseme, iki şey arasındaki bilinen bir benzerlikten henüz bilinmeyen bir benzerliğe ulaşma yoludur. Dilde var olan bir ses, biçim, birleşik söz veya söz dizimi yapısına benzetilerek, bu yapı örnek alınarak, yeni biçim veya söz dizimi yapılarının elde edilmesine örnekseme denir." (2022, ss. 624-625).

Tüm tanımlarda ortak olan husus "yeni sözcük üretimi"dir; bununla birlikte Karaağaç, aynı bölümde örneksemenin "dil kurallarının temeli" olduğunu da iddia eder (2022, s. 627). Erenoğlu'nun "Dilde Örnekseyerek Türetme ve Türkçedeki Örnekleri" adlı makalesinde, İngilizce literatürde de analojinin sözcük türetiminde sanıldandan daha fazla yer aldığı ve örneğin *ters türetme* (back formation) gibi tipleri kapsadığı görülmektedir.

Karaağaç'ın örneksemenin dil kurallarının temeli olduğu düşüncesi yadsınamaz, ancak biz burada *analoji*'yi dar anlamıyla kullanacağız ki bu da Karaağaç'ın *yanlış örnekseme* örneklerine (Karaağaç, 2022, ss. 626-627) daha yakındır. *Analoji/örnekseme* sistematik olduğunda artık farklı bir dil olgusu olmaktan çıkar; bu yüzden biz sistematik olmayanları *analojik* kabul etmeyi uygun görüyoruz.

¹¹ çıkar- fiilin önceki versiyonu olarak taşyar-ı dikkate alsak bile Eski Türkçede bu fiilden türemiş bir sözcük göremiyoruz.

Bizim ele alacağımız analogik örnek; dilde var olan unsurların kural dışı olarak bir araya gelip yeni bir sözcük ortaya çıkarması şeklindedir. Bu oluşumda *eş dizimlilik*'in de rol sahibi olduğunu düşünüyoruz. *Eş dizimlilik* (collocation) temel olarak "iki ya da daha çok dil biriminin genellikle aynı dizimlerde yer alması" (Vardar vd., 1980, s. 77)'dir. Bununla birlikte Özkan'ın ifadesiyle "Eşdizimlilik, iki birimin rastgele bir arada bulunabileceği birlikteliklerden farklıdır. Temelde eşdizimlilik istatistiksel o yöntemin/uygulamanın sonucunda ortaya çıkan 'anamlı' birliktelikler olarak bir kavram alanı oluşturur." (2011, s. 28). Genel Türkçede çıkfiili 'dışarı' anlamındaki sözlerle *-taşgaru'*dan gelişenlerle yönelme eksize veya ekli; başka sözcük birimlerle genelde yönelme ekiyle- yaygın bir eş dizim ilişkisi içindedir. Hatta çıkfiilinin de yine *taş* 'dış' sözcüğünden türeyen *taşık-* fiilinden türediği hemen hemen genel bir kabul halindedir.

Sözcüğün oluşumundaki başka bir husus ise *karma* (blend, portmanteau) olarak isimlendirilen söz yapımı şeklidir. *Karma* yoluyla söz yapımında birden fazla sözcük, her iki unsurdan birer parça seçilerek, çeşitli anlam değişimleriyle tek bir sözcüğe indirgenir (ör. *bel(ge) + geç(er) > belgeç, sun(i) + ta(hta) > sunta*) (Sarı, 2015, ss. 52-53). Literatürde verilen örneklerde sıralamanın doğrusal olduğu görülmektedir, yani *ab + cd > ad* gibi bk. (Sarı, 2015, ss. 52-55; Renner, 2023). Bununla birlikte örneğimizde bunun ters yüz durumda olduğunu görüyoruz.

1.4.4. Sonuç

Batı Kıpçakçanın tarihî ve çağdaş üyelerini incelediğimizde 'dışarı' anlamındaki en önemli varyantın Eski Türkçeden gelip pek çok Türk dilinde de yaygınlıkla kullanılan *taşgaru'*dan gelen *tışqarı ~ tışarı* olduğunu görüyoruz. Türk dillerinde başka sözlükbirimlerin de 'dışarı' anlamında kullanıldığı görülmekle birlikte yeni bir sözcük türetmedikleri de ortaya konmuştur. Çağdaş Türk dillerinde çıkar- fiilinden türetilen neolojizmlere bakıldığında da bu tabanın 'dışarı' manasında bir sözcük türetmediği anlaşılmaktadır. *çıxarı ~ çıyarı* sözcüğü ilk bakışta morfolojik yolla yani ekleşmeyle oluşmuş gözükse de sözcüğün en eski tanığını içeren EK'de {-X} fiilden yapım ekiyle yeni bir sözcük türetilmediği, var olanların Eski veya Orta Türkçeden aktarıldığı görülmüştür. Tüm bu veriler ışığında sözcüğün ekleşme yoluyla türetilmediği ortaya çıkar.

Ekleşme yoluyla oluşma ihtimalini dışarıda bıraktığımız için geriye analogik oluşum ihtimali kalmaktadır. Ancak eldeki analogi literatürde verilenlerden daha farklıdır.¹² Burada eş dizimlilik çerçevesinde yan yana kullanılan *tışqarı ~ tışarı* ve *çiq- ~ çix-* sözlük birimlerinin birbirine örneksendiğini söyleyebiliriz. Bu analogi, *karma* yöntemiyle eldeki sözcüğü ortaya çıkarmış olmalıdır:

$$tışqarı [/\arı/(2)] + çık- [/\çık/(1)] \rightarrow çiq-arı$$

Yukarıda sunulduğu üzere bir de Kırım Karaycasının *Katık mecuması* adlı eserde bir kez tanımlanan bir *çıyarı* varyantı vardır. Bir kez tanımlandığı için sözcüğün ne kadar güvenilir bir unsur olduğu tartışılır durumda olsa da bu sözcük de *çıxarı ~ çıyarı* sözlükbiriminin oluşumunu destekler mahiyettedir. Onun oluşumu da küçük farklarla şöyle olmuş olmalıdır:

$$tışarı [/\şarı/(2)] + çık- [/\çı/(1)] \rightarrow çı-şarı$$

¹² Birkaç örnek vermek icap ederse *alkolik*'ten *çaykolik* ve *işkolik*'in türetilmesi (burada yanlış çözümlemeyle yeni bir ek elde edilmiş ve diğer isim tabanlarına eklenmiştir) veya *manyak*'tan *manya-*, *yordam*'dan *yorda-* elde edilmesi (ters türetimi de ilgilendiren bu örneklerde {-X}k) ve {-X}m) ekleri var sayımıyla yeni fiil tabanları türetilmiştir).

Sözcüğün yapısına ışık tutarken eldeki veriler bize başka bir tarihsel varsayım yapma fırsatı da doğurmuştur. Tarihî ve çağdaş Batı Kıpçakçadaki varyantları incelediğimizde incelediğimiz sözcüğün EK (çıxarı ~ çıyarı), Kırım Tatarcası (çıqarı), Doğu Karayca (çıyarı ~ çıxarı ~ çıqarı), Kırımçakça (çıxarı ~ çıqarı) ve Azak Urumcasında (çıxarı) tanıklandığı görülmektedir. Öncelikle tüm fonetik şekillerin bizi daha eski bir çıqarı şekline götürdüğünü söyleyebiliriz; zira /x/ ve /ɣ/'lı biçimler ikincildir. Bunun yanı sıra her ne kadar Kırım Yarımadasında yazılı ürünlerine rastlanmasa da EK dilinin orada olduğu düşünülmektedir. EK konuşurları, Osmanlıların 1475'te Kırım'daki Ceneviz varlığını sonlandırmasıyla yoğun bir şekilde Lehistan Krallığı'ndaki Podolya bölgesine göç etmiştir. EK'nin bilinen ilk yazılı eseri ise 1523 tarihli (en eskisi olan Wrotslaw nüshası) *Töre Bitiki* adlı eseridir. Şimdi çıxarı ~ çıyarı gibi sıra dışı bir türetimin EK dışında da tanıklanmış olması ve bu dillerin de doğrudan Kırım'da konuşulmuş olması hem EK'nin Kırım geçmişini güçlendirmekte hem de bu dört grubun atalarının aynı çevrede etkileşim içinde yaşadıklarını kanıtlamaktadır. Tüm bu bilgiler ışığında sözcüğün en geç 15. yüzyılda Kırım'da türetilmiş olduğunu varsayabiliriz.

Sempozyum sonrası ilave: Bir sempozyumu değerli kılan şey orada gerçekleşen bilgi alışverişidir. Sunumundan sonra katılımcılar ve dinleyicilerden Anadolu ağızlarından ilginç veriler sunuldu. Buna göre çıxarı 'dışarı' sözcüğünün Gaziantep ve Şanlıurfa'da halen kullanıldığı söylendi. Sözcüğümüzü Şanlıurfa merkez ağızında çıxarı 'dışarı' olarak (Özçelik, 1997, s. 257), Diyarbakır ağızında da çıxarı ~ çıxarı 'dışarı; kır' (*Türkiye'de Halk Ağzından Derleme Sözlüğü* (C-Ç), 1968, s. 1165) şeklinde tespit ettik. Böylece bu sözcüğün, Kırım havalisindeki Batı Kıpçak dilleriyle sınırlı kalmadığını söylemek sorundayız. Bu durumda ya her iki dil topluluğunun da birbirinden bağımsız bu şekli oluşturduğuna ya da sözcüğün Anadolu'dan Kırım'a taşındığını söyleyebiliriz.¹³

Kısaltmalar

Alt.	: Altayca → (Naskali & Duranlı, 1999)
ay.	: Aynısı.
Az.	: Azerbaycan Türkçesi → (Orucov vd., 2006)
bk.	: Bakınız!
CC	: Codex Cumanicus → (Argunşah & Güner, 2024)
CKED	: Crimean Karaim-English Dictionary → (Aqtay & Jankowski, 2015)
diy.	: Diyalekt örneği.
DKTAS	: Dobruca Kırım Tatar Ağızı Sözlüğü → (Karahana, 2011)
EK	: Ermeni harfli Kıpçakça
ET	: Eski Türkçe
Kar.	: Karayca → (Baskakov vd., 1974)
Kar.H.	: Haliç-Lutsk Karaycası → (Baskakov vd., 1974)
Kar.T.	: Trakay Karaycası → (Baskakov vd., 1974)
KBlk.	: Karaçay-Balkarca → (KBS) → (Tavkul, 2000)
Kır.Tat.	: Kırım Tatarcası → (KRUS) → (Useinov, 2008)
K.Mec.	: Kırım Karaycası Katık Mecuması → (Çulha, 2015)
Krg.	: Kırgızca → (Yudahin, 2011)
Krklp.	: Karakalpakça → (Baskakov, 1958)
KRPS	: Karaimsko-Russko-Polskiy Slovar' → (Baskakov vd., 1974)
krş.	: Karşılaştırınız!

¹³ Kırım'dan Anadolu'ya gelmiş olma ihtimali düşüktür. Moğol istilası ve daha sonra Celâli isyanlarından sonra önemli sayıda Ermeni'nin Kırım'a göçmüş olduğu bilinmektedir (Schütz, 1978, s. 135).

Krym.RS	: Krimçaksko-Russkiy Slovar' → (Rebi, 2004)
KS	: Kıpçakskiy Slovar' → (Garkavets, 2023)
Kum.	: Kumukça → (Pekacar, 2011)
Kzk.	: Kazakça → (https://sozdikqor.kz/)
Nog.	: Nogayca → (Baskakov, 1963)
OT	: Orta Türkçe
Özb.	: Özbekçe → (Ma'rufov, 1981)
Sah.	: Sahaca → (Pekarskiy, 1959)
Tat.	: Kazan Tatarcası → (Mahmutova vd., 1979)
Tr.	: Türkiye Türkçesi
Tuv.	: Tuvaca → (Arıkoğlu & Kuular, 2003)
US	: Urum'skiy Slovník → (Harkavets, 2000)
Uyg.	: Uygurca → (Kibirova & Tsunvazo, 1961)

KAYNAKÇA

- Akbulut, E. (2025). *Ermeni Harfli Kıpçak Türkçesi Grameri* [Basılmamış Doktora Tezi]. Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aqţay, G., & Jankowski, H. (2015). *A Crimean Karaim-English dictionary (Prace Karaimoznawcze 2)*.
- Argunşah, M., & Güner, G. (2024). *Codex Cumanicus*. TDK.
- Arıkoğlu, E., & Kuular, K. (2003). *Tuva Türkçesi Sözlüğü*. TDK.
- Atasoy, F. O. (2017). *Kırım Yurtına ve Ol Taraflarına Dair Bolgan Yarılgılar ve Hatlar (1520-1742 Kırım Tatarcasıyla Yarılgılar ve Mektuplar): I-II (Vols. 1-2)*. TDK.
- Baskakov, N. A. (1958). *Karakalpaksko-Russkiy Slovar'*.
- Baskakov, N. A. (1963). *Nogaysko-Russkiy Slovar'*.
- Baskakov, N. A., Szpasał, S. M., & Zajęczkowski, A. (1974). *Słownik karaimsko-rosyjsko-polski*. Russkiy Yazık.
- Boeschoten, H. (2022). *A dictionary of early middle Turkic*. Brill.
- Clauson, G. (1972). *An etymological dictionary of pre-thirteenth-century Turkish*. Clarendon Press.
- Çulha, T. (2015). *Kırım Karaycasının Katık Mecuması: Metin-sözlük-dizin*. TDK.
- Erdal, M. (1991). *Old Turkic word formation: A functional approach to the lexicon (C. 1)*. Otto Harrassowitz Verlag.
- Garkavets, A. N. (2023). *Kıpçakskiy Slovar' (Po Armyanopis'mennim pamyatnikam XVI-XVII vekov) [A dictionary of the Kipchak language (based on the works in Armenian script between XVI-XVII cc.)]*. Baur.
- Güllüdağ, N. (2005). *Kırımçak Türkçesi Grameri (Yayımlanmamış doktora tezi)* [Doktora Tezi]. Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Harkavets, O. (1999). *Urummy Nadazovia [Azovian Urums]*. Ukrayinskiy Kulturniy Tsentr.
- Harkavets, O. (2000). *Urum'skiy Slovník*. Baur.
- Ianbay, I., & Erdal, M. (1998). The Krimchak translation of a Targum šeni of the book of Ruth. *Mediterranean Language Review*, 10, 1-53.

KAYNAKÇA

- Karaağaç, G. (2022). *Dil Bilimi Terimleri Sözlüğü* (3.). Türk Dil Kurumu.
- Karahan, S. O. (2011). *Dobruca Kırım Tatar Ağız Sözlüğü 3 Ö-Z*. Ex Ponto.
- Kibirova, Ş., & Tsunvazo, Y. (1961). *Uygursko-Russkiy Slovar'*.
- Korkmaz, Z. (2007). *Dil Bilgisi Terimleri Sözlüğü*. TDK.
- Mahmutova, L. T., Möhemediyev, M. G., Sabirov, K. S., & Hanbikova, Ş. (1979). *Tatar Tele-neng Anglatmalı Süzlege*. Tatarstan Kitap Neşriyatı, Kazan.
- Ma'rufov, Z. M. (1981). *Özbek Tilining İzohli Lugati*. Russkiy Yazık.
- Naskali, E. G., & Duranlı, M. (1999). *Altayca-Türkçe Sözlük*. TDK.
- Orucov, Ä., Abdullayev, B., & Rähimzadä, N. (2006). *Azərbaycan Dilinin İzahlı Lügəti* (C. 1). Şärq-Qärb.
- Özçelik, S. (1997). *Urfa Merkez Ağız (İnceleme, metinler, sözlük)*. TDK.
- Özkan, B. (2011). *Türkiye Türkçesinde Belirteçlerle Fiillerin Birlikte Kullanılması ve Eş Dizimlilikleri-Derleme Tabanlı Bir Uyarılama*. TDK.
- Öztürk, A. (2019a). *Karay Türkçesinde İsim*. Fenomen Yayıncılık.
- Öztürk, A. (2019b). Karaycada Kelime Yapımı. İçinde F. Ağca & A. Koç (Ed.), *X. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu Bildiri Kitabı* (ss. 1230-1239). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Öztürk, A. (2022). "Doğu Avrupa Kıpçak Türkçesi" Adlandırması. İçinde E. Hirik, N. Çelik, & S. Hirik (Ed.), *Türk Diline Artzamanlı ve Eşzamanlı Bakışlar*. Paradigma Akademi.
- Pekacar, Ç. (2011). *Kumuk Türkçesi Sözlüğü*. TDK.
- Pekarskiy, E. K. (1959). *Slovar yakutskogo yazıka*. Akademiya Nauk SSR.
- Räsänen, M. (1969). *Versuch eines etymologischen Wörterbuchs der Türksprachen*. Suomalais-Ugrilainen Seura.
- Rebi, D. I. (2004). *Kırımçakski yazık: Kırımçaksko-russkiy slovar*. Dolja.
- Renner, V. (2023). Blending. İçinde P. Ackema, S. Bendjaballah, E. Bonet, & A. Fábregas (Ed.), *The Wiley Blackwell Companion to Morphology*. Wiley-Blackwell.
- Sarı, İ. (2015). *Türkçede Ekleme Dışı Sözcük Yapımı ve Sözlükselleşme* [Basılmamış Doktora Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Schütz, E. (1968). *An Armeno-Kipchak Chronicle on the Polish-Turkish Wars in 1620-1621*. Akademiai Kiado.
- Schütz, E. (1978). The stages of Armenian settlements in Crimea. İçinde *Transcaucasica II*.
- Şenyüz, F. (2017). *Codex Cumanicus ve Ermeni Harfli Kıpçakçada Ekleme Yoluyla İsim Yapımı* [Basılmamış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tavkul, U. (2000). *Karaçay-Malkar Türkçesi Sözlüğü*. TDK.
- Türkiye'de Halk Ağızından Derleme Sözlüğü (C-Ç)* (C. 3). (1968). TDK.
- Useinov, S. M. (2008). *Qırım tatarca-Ruşça-Ukraince Luğat / Kırım tatarca-Ruşça-Ukraince Slovar'*. Tezis.
- Vardar, B., Güz, N., Öztokat, E., Rifat, M., Senemoğlu, O., & Sözer, E. (1980). *Dilbilim ve dilbilgisi terimleri sözlüğü*. Türk Dil Kurumu.
- Yudahin, K. K. (2011). *Kırgız Sözlüğü*. TDK.

XVII.ULUSLARARASI
DÜNYA DİLİ
TÜRKÇE
SEMPOZYUMU

Mustafa **BALCI*** Deniz **MELANLIOĞLU****

Moritanyalı Kız Öğrencilerin Türkçe Akıcı Okuma Becerileri ve Okuduğunu Anlama Düzeyleri

Özet

Yabancı dil öğretiminde okuma, öğrencinin bireysel öğrenme sürecini desteklemesi bakımından diğer dil becerilerinden ayrılmaktadır. Öğrencinin bir okuma görevinde akıcı okuma, dünya bilgisini kullanma, çıkarım yapma, üst düzey düşünme gibi birçok beceriyi birlikte işe koşması gerekmektedir. Bu beceriler içerisinde akıcı okuma, okuduğunu anlamamanın gerçekleşmesinde ilk basamak olarak değerlendirilebilir. Akıcı okuma, okuma metnini uygun prozodide okumayı ifade etmektedir. Kelime tanıma ve kelime ayırt etme temeline dayanan akıcı okumanın gerçekleşmesi, hedef dile ilişkin girdilerin sağlanması açısından önemli görülmektedir. Özellikle hedef dilin yaygın olarak konuşulmadığı bir coğrafyada dil öğreniliyorsa akıcı okuma, sürecin ilerleyebilmesi adına temel bir ihtiyaca dönüşmektedir. Bu bağlamda araştırmada kendi ülkesinde, örgün eğitimde, temel düzeyde (A1) yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Moritanyalı kız öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Söz konusu amaca ulaşmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma verileri, Çok Boyutlu Akıcılık Ölçeği ve Yanlış Analiz Envanteri aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen verilerin analizi sonucunda katılımcıların %98'inin okuma düzeyi bakımından endişe basamağında bulunduğu, %29-%58 aralığında prozodi düzeyine sahip olduğu tespit edilmiştir.



**ANAHTAR
KELİMELELER**

Yabancılarla Türkçe öğretimi, Okuma becerisi,
Akıcı okuma, Kız öğrenci, Moritanya.

* Prof. Dr., İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, mustafabal@yahoo.com, ORCID: 0000-0003-3683-8705

** Prof. Dr. İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dilbilimi Bölümü, deniz.melanlioglu@istanbul.edu.tr, ORCID: 0000-0002-3663-0894

Mauritanian Female Students' Fluent Reading Skills And Reading Comprehension Levels in Turkish

ABSTRACT

Reading in foreign language teaching differs from other language skills as it supports individual learning process of the learner. In a reading task, the learner needs to employ various skills such as fluent reading, using world knowledge, making inferences, and high-level thinking. Among these skills, fluent reading can be considered the first step in realizing reading comprehension. Fluent reading refers to reading the reading text in the appropriate prosody. The realization of fluent reading, which is based on word recognition and word identification, is considered important in terms of providing inputs related to the target language. Especially if the language is learned in a geography where the target language is not widely spoken, fluent reading becomes a basic need for the process to progress. In this context, this study aims to analyze the fluent reading skills of Mauritanian female students, who learn Turkish as a foreign language at the basic level (A1) in formal education in their own country. The survey model was used to achieve this aim. Research data were collected through Multidimensional Fluency Scale and Error Analysis Inventory. As a result of the analysis of the data obtained, it was determined that 98% of the participants are on the anxiety level in terms of their level of reading, and that they have prosody levels between 29% and 58%.



KEYWORDS

Teaching Turkish to foreigners, Reading skills, Fluent reading, Female students, Mauritanian.



Giriş

Kişisel gelişim için önerilen yollardan ilki yabancı bir dil öğrenmedir. Bu, dışarıdan bakıldığında her ne kadar bireysel bir faaliyet olarak algılansa da aslında toplumsal çıkıya sahip bir girişimdir. Ana dilinin penceresinden dünyayı anlamlandırmaya çalışan öğrencinin farklı bakış açıları kazanması, içinde bulunduğu yüzyıla uyum sağlayabilmesi için yabancı dil öğrenme artık bir gereklilik olarak görülmektedir. Böylece öğrencinin sorgulama, problem çözme, etkili iletişim kurma, iş birliği yapma, kültürlerarası etkileşim kurma, sorumluluk alma, bilgi, medya ve teknoloji okuryazarı olma gibi hayatı boyunca kullanacağı becerileri (Partnership for 21st Century Skills,2009) edinmesine katkı sunmak amaçlanmaktadır. Teknoloji odaklı bugünün şartları dikkate alındığında öğrencinin bireysel öğrenme sürecini desteklemesi bakımından hedef dilde okumaya diğer dil becerilerine nazaran daha çok önem verildiği söylenebilir. Bu hususu Wallace (1992), öğrencinin günlük hayatının neredeyse tamamının yazılı metinlerle örülmesi ve hedef dilde bilgiye ulaşma, yorumlama, değerlendirmenin gerçekleşmesi için okumanın bir alışkanlığa dönüşmesinin zorunluluk olmasıyla açıklamaktadır. Malezyalılar özelinde yapılan bir araştırmada öğrencilerin hedef dilde okuma alışkanlığına sahip olmamasının yabancı dil öğrenimini olumsuz etkilediği ifade edilmektedir (Sidek, 2012). Dolayısıyla dil öğrenim sürecinde okuma becerisinin ve okuma gelişimini etkileyen değişkenlerin ortaya konmasının önemli olduğuna inanılmaktadır.

Okuma; fiziksel, zihinsel ve psikolojik pek çok unsurdan etkilenen karmaşık bir süreci ihtiva etmektedir. Hancock ve arkadaşları (2017) okumanın; anlama, söz varlığı, fikirleri düzenleme, yazarın vermek istediği mesajı fark etme, bağlamı değerlendirme ve yargıda bulunmayı içerdiğini belirtmektedir. Bu bağlamda Akyol (2015) okumayı ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okur arasındaki etkileşime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, uygun bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma süreci şeklinde tanımlamaktadır. Karatay (2010) da okumanın, bilinen yazı karakterlerini sesli veya sessiz çözmenin ötesinde metnin içindeki duygu, düşünce ve iletileri kavramak olduğunu ifade etmektedir. Okumaya ilişkin söylenenler dikkate alındığında okumanın bir anlam kurma süreci olduğu anlaşılmaktadır. Öğrenci, hedef dilde bir okuma göreviyle karşılaştığında ortada anlam çıkarması gereken bir yazılı metin vardır (Kasten ve Yıldırım, 2011, s. 5) ve okuma becerisine yönelik yürütülen bütün etkinliklerin nihai amacı, öğrencinin okuduğunu anlamasını sağlamaktır (Melsandi, 2018). Yazdanpanah (2007) okuduğunu anlamayı, okurun metindeki mevcut kaynakları ve dünya bilgisini kullanarak yazarın niyetini ortaya çıkarma girişimi olarak tanımlamaktadır. Okuduğunu anlamının doğası hakkında kesin bir tanımdan bahsetmek mümkün değildir çünkü okuma, okurun zihninde yer alan karmaşık, bilişsel ve içsel bir etkinlik olarak yorumlanmaktadır (Bernhardt, 1991).

Her dilin, bir nesnenin veya fikrin anlamını ifade etmek için sembolleri veya sözcükleri vardır ki bunların iletişim kurmak, birbirini anlamak veya tepki vermek için tasarlandığı ifade edilebilir (Sulaiman, 2019). Türkçedeki yirmi dokuz sese karşılık gelen alfabe sistemiyle öğrenci, okuma materyaliyle iletişim kurmakta, Türkçeye özgü dil yapılarını fark etme, kişisel söz varlığını oluşturma fırsatı yakalamaktadır. Bunun için okuma öğrencinin hedef dilde ustalaşması gereken bir dil becerisidir. Ortaya atılan bu iddianın gerekçeleri şu şekilde ifade edilebilir:

- ⊙ Hedef dil, ana dili olarak konuşulmadığı bir coğrafyada öğrenilmek durumundaysa günlük etkileşimde ihtiyaç duyulan girdinin en iyi sağlanacağı beceri okumadır (Januarty ve Nima, 2018; Pardede, 2019, s.77).
- ⊙ Öğrenici, kişisel ve entelektüel gelişimini destekleme ile 21. yüzyıl becerilerini günlük hayata taşıyabilme noktasında okumaya ihtiyaç duymaktadır (Dechant, 1991; Aydemir ve arkadaşları, 2013).
- ⊙ Okuma, öğrencinin diğer dil becerilerini kullanma düzeyini artırmaktadır (Anderson, 2003). Elley'e (1991, s. 404) göre okuma yeterliliği, özellikle yazma ve konuşma becerilerinin gelişimini olumlu yönde etkilemektedir.
- ⊙ Okuma esnasında öğrenci, hedef dile özgü farklı cümle yapılarını görme, sık kullanılan sözcükleri öğrenme ve sözcüğün bağlam içinde çeşitlenen anlamlarını fark etme imkânı bulmaktadır. Mikulecky (2008) okumanın; dil becerileri, ders kitaplarının kullanımı, söz varlığı, dil yapılarını edinme olmak üzere hedef dili tümüyle öğrenmenin temeli olduğunu vurgulamaktadır.

Sıralanan gerekçeler dikkate alındığında öğrencinin hedef dille etkileşiminin küçük yaşlarda başlamasının önemli olduğu kanaati uyanmaktadır. Bugün yurt içi ve yurt dışında Türkçe, örgün eğitim kurumlarında seçmeli veya zorunlu ders statüsünde yabancı dil olarak öğretilmektedir. Bu sürecin nasıl gerçekleşmesi gerektiği, Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı'nda (TMV, 2020) okul öncesinden liseye dil düzeylerine uygun öğrenme çıktıları sunulmaktadır. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı'nın (TMV, 2020, s. 22) *Genel Amaçlar*'ında okuma becerisiyle öğrencilerin;

- ⊙ Dinleme/izleme ve okuma yoluyla Türkçe anlama becerilerini geliştirmek,
- ⊙ Türkçeyi dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini bütüncül bir şekilde ve kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarını sağlamak,
- ⊙ Türk dili ve edebiyatının seçkin eserlerini tanımalarını sağlamak amaçlanmaktadır.

Söz konusu amaçlara ulaşmada dil düzeyleri dikkate alınarak okuma becerisine ilişkin öğrenme çıktısı listelerine de öğretim programında yer verilmektedir (TMV, 2020, s. 44, 53, 62, 70, 77). Öğrencilerin programda belirtilen öğrenme çıktılarına ulaşmasında dil düzeyine uygun olarak okumada anlam kurma sürecini gerçekleştirebilmesi beklenmektedir. Bunun için okuma sürecinde öğrencinin anlama ulaşabilmesinde kelime tanıma, akıcı okuma, okuma stratejilerini kullanma, dünya bilgisini işe koşma, anlamı yapılandırma gibi birtakım aşamaları uygulayabilmesi gerekmektedir. Dolayısıyla hedef dili öğrenenler için okuma, okur ile metin arasında otomatikleşen etkileşimli bir sürece dönüşmek zorundadır (Alyousef, 2006, s. 64). Edilen otomatikleşmenin sağlanamaması hâlinde öğrenci okuduğunu anlayamaz. Anlama başarısızlıkları, belirli kelimeler, cümleler, cümleler arasındaki bağlar ve daha büyük birimler arasındaki ilişkiler dâhil olmak üzere farklı şekillerde ortaya çıkabilir. Bu noktada yaşanan okuma problemi ne olursa olsun temelde öğrencinin metni akıcı okuyamamasının bulunduğu ifade edilebilir. Öğreticilerin temel düzeyden itibaren öğrencilerin Türkçe akıcı okuyabilmelerini sağlaması, okuma eyleminin başarıyla sonuçlanması adına oldukça önemli görülmektedir.



Akıcı Okuma

Ana dilinden başka bir dilde okuma görevini yerine getirme genellikle yavaş ve zor bir süreci işaret etmektedir (Anderson, 1999). Bu süreç, akıcı okumanın gerçekleşmediği durumlarda ise durma noktasına gelmektedir. Akıcı okuma; metindeki kelimeleri çabalamadan ve metne uygun prozodiyle otomatik okuma (Rasinski, 2010), metnin uygun prozodi veya ifade ile konuşma hızında doğru okunması (Hudson, Mercer ve Lane, 2000), kelimelerin otomatik bir şekilde tanınarak gereken hızda ve doğru okunması şeklinde tanımlanmaktadır (Nunez, 2009). Yapılan tanımlar dikkate alındığında akıcı okumanın temelinde kelime tanıma ve kelime ayırt etmenin bulunduğu anlaşılmaktadır.

Hedef dilde okuma sürecinde öğrenciye kelime tanıma otomatiklik kazandırılması amaçlanmaktadır çünkü kelime tanıma becerisi zayıf bir öğrencinin tam anlamıyla okuduğunu anlaması olası değildir (Stanovich, 1986). Kelime tanıma, bir kelimeyi doğru olarak konuşma diline çevirebilmeyi (Daly, Chafouleas ve Skinner, 2005), kelime ayırt etme ise kelimeyi doğru okuyarak anlamlandırmayı ifade etmektedir (Akyol, 1994). Bu noktada öğrencinin metin üzerindeki göz hareketleri belirleyici rol üstlenmektedir. Hatta bu aşamada öğrenciler, metnin harf düzeyindeki özelliklerine fazlaca hassasiyet göstermektedir. Rayner ve Bertera (1979), okunan metinde bir harfin gölgelendirilmesi hâlinde öğrencilerin okuma hızının %50 azaldığını vurgulamaktadır. Öğrenciler, metinde geçen kelimelerin tamamına %80 oranında odaklanırken anahtar kelimelere ise %40 oranında dikkatlerini vermektedir (Bishop ve Adams, 1990). Bu oranlar, öğrencilerin okudukları metinde anlama ulaşmada kelime kelime ilerlemeyi tercih ettiklerini, metnin genelini göz önünde bulundurmadıklarını göstermesi bakımından ilginçtir. Öğrencilerin okudukları metinde anlam kurmayı aşağıdan yukarı gerçekleştirmelerinin, hedef dilde okuma becerisinin gelişimini olumsuz yönde etkilediği dile getirilebilir. Bu durumu, Bender ve Larkin (2003) öğrencilerin kelime tanıma aşamasında zayıf kalmalarıyla ilişkilendirmektedir. Öğrencilerin kelime tanıma aşamasında karşılaştıkları engeller şu şekilde sıralanabilir (Akyol, 2015): Sesi ayırtıramama, heceleyememe, harfi/kelimeyi karıştırma, kelimedeki harflerin değiştirilmesi, ekleme ve bırakma, tersine çevirme, tekrarlama, yanlış okuma ve kelimeleri değiştirme, tahmin ederek okuma, tanınmayan kelimeyi okuyamama. Sıralanan maddeler akıcı okumayı engellemekte ve öğrencinin anlama ulaşmasını da sekteye uğratmaktadır. Akıcılığın her yönü, metni anlamayla ilgilidir. Öğrencinin metindeki kelimeleri doğru okuyamadan anlama erişmesi mümkün değildir bir başka ifadeyle kelime atlama veya yanlış okuma, metnin var olma amacı dışında yorumlanmasına yol açmaktadır. Rochman'a (2017) göre kelimeyi tanımadaki zayıflık veya metin boyunca süren okuma güçlüğü öğrencinin metne yönelik değerlendirmede bulunma kapasitesini zorlamakta; zayıf prozodi, uygun olmayan veya anlamsız kelime gruplamaları nedeniyle de metnin anlamı belirsizleşmektedir.

Okumada başarılı öğrenciler, bilinçli bir bilişsel çaba gerektirmeyen otomatik tanımlamayla metindeki kelimeleri çözebilmektedir (Eskey, 1988, s. 94). Akıcı okumayı gerçekleştiren öğrenciler, kelime tanımayı otomatik yerine getirdiklerinden okuma sürecinde dikkatlerini metni anlamaya yönlendirebilmekte, bilişsel düzeyde metnin mesajına odaklanabilmektedir (Day ve Bamford, 1998; Samuels, 1994; Perfetti, 1985). Elbette kelime tanıma, tek başına anlama ulaşmada yeterli değildir, öğrencinin dünya bilgisini kullanma, çıkarım yapma, üst düzey düşünme gibi diğer aşamaları da gerçekleştirmesi gerekmektedir. Grabe (1991, s. 379) akıcı okumanın, bileşenlerini; otomatik tanıma becerisi, söz varlığı ve yapısal bilgi, resmî söylem yapısına ilişkin bilgi, dünya bilgisi, bilişsel ve üstbilişsel stratejiler şeklinde sıralamaktadır. Ancak bütün bunların yapılabilmesi için kelime tanıma bir ön koşuldur.

Öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirme, hedef dilde okuduğunu anlama ve okuma alışkanlığı kazandırma açısından oldukça önemlidir. Öğrencinin akıcı okuyabilmesi için doğru ve prozodik okuma yapma ile metni uygun hızda okuma becerisine sahip olması beklenmektedir (Akyol, 2015, Güngör, 2019; Baştuğ, 2012, Rasinski, 2010, Iwahori, 2008). Öğrencilerin öncelikle hedef dilde doğru okuma yapması, metni uygun hızda okuması sonrasında da hedef dilin prozodik özelliklerini göz önünde bulundurarak okuması istenmektedir böylece öğrencinin akıcı okuması sağlanmış olacaktır. Doğru okuma; metindeki kelimeleri tanıma ve ayırt etmeyi ifade etmektedir. Öğrencinin doğru okuyabilmesi Türkçede yirmi dokuz sese karşılık gelen harfleri tam değerinde çıkarabilmesi anlamına gelmektedir. Bunun için ön koşul öğrencinin Türkçede dil düzeyine uygun etkin bir dinleyici olması ve ayırıştırıcı dinleme becerisini edinmiş olmasıdır. Okuma hızı, kelimenin görülüp tanınmasından sesli/sessiz okununcaya kadar geçen süre olarak tanımlanmaktadır (Baştuğ ve Akyol, 2012). Kelime tanınmanın otomatikleşmesi, okuma hızı şeklinde nitelenmektedir (Rasinski ve Young, 2017). Akyol'a (2015) göre hızlı okumak her zaman okuduğunu anlamak şeklinde yorumlanmamalıdır. Dolayısıyla sadece hıza odaklanılan okuma süreçlerinde okumanın sağlıklı bir şekilde gerçekleştiğini söylemek yanlış bir tespit olarak değerlendirilebilir. Prozodi ise konuşma dilinin ezgisi olarak nitelenmekte (Yıldırım ve Ateş, 2012); vurgu, durak gibi ses bilgisi öğelerinin tamamı (Türkçe Sözlük, 2015), tonlama, ritim ve vurgu- hem sözcük vurgusu hem cümle vurgusu- ile konuşma hızı/parça (Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni, 2021, s.137) şeklinde açıklanmaktadır. Telaffuz, vurgu ve ton prozodinin bileşenleri olarak ele alınmaktadır. Okuma esnasında öğrencinin doğru telaffuz, vurgu ve ton ile metni okuması, prozodik bir okuma yaptığının göstergesidir. Bunun için Rasinski (2010) sesli okumanın otantik bir konuşma yapabilme yeteneği olduğunu iddia etmektedir. Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni (2021, s. 138-139), ses bilimsel denetimin bir unsuru olarak öğrenciden beklenen prozodik yeterlikleri dil düzeylerine göre belirtmektedir.

Dil Düzeyi	Yeterlik
A1	Konuştugu diğer dilden/dillerden vurgu, ritim ve/veya tonlama üzerinde çok güçlü bir etkiye sahip olmasına rağmen basit sözcük ve öbeklerden oluşan sınırlı bir birikimin bürünel özelliklerini anlaşılır bir şekilde kullanabilir; muhababının iş birliğı içinde olması gerekir.
A2	Konuştugu diğer dilden/dillerden gelen vurgu, tonlama ve/veya ritim üzerinde güçlü bir etkiye sahip olmalarına rağmen günlük sözcük ve öbeklerin bürünel özelliklerini anlaşılır bir şekilde kullanılabilir. Bürünel özellikler (ör. kelime vurgusu), aşına olduğu günlük kelimeler ve basit ifadeler için yeterlidir.
B1	Konuştugu diğer dilin/dillerin vurgu tonlama ve/veya ritim üzerindeki güçlü etkisine rağmen mesajlarını anlaşılır bir şekilde iletebilir.
B2	Konuştugu diğer dillerden biraz etkilenmiş olsa bile iletmek istediğı mesajı desteklemek için bürünel özellikler (ör. vurgu, tonlama, ritim) kullanabilir.
C1	Vurgu, ritim ve/veya tonlamanın denetiminde (söylediklerinin) anlaşılabilirliğine veya tesirine etki etmeyen yalnızca ara sıra meydana gelen gecikmelerle akıcı, anlaşılır sözlü söylem üretebilir. Kastettiğini tam olarak ifade etmek için tonlamayı değiştirebilir ve vurguyu doğru yere yerleştirebilir.
C2	İnce anlam ayrımlarını iletmek (ör. ayırt etmek ve vurgulamak) için bürünel özelliklerden uygun ve etkili bir şekilde yararlanabilir.

Tablo 1. Dil düzeylerine göre öğrenciden beklenen prozodik yeterlikler

Tablo 1 incelendiğinde bürünsel özelliklerin konuşma becerisiyle ilişkilendirilerek sunulduğu görülmektedir. Akıcı okumanın, sesli okumayla ilişkili olduğu ve dilin bürünsel özelliklerinin okumada böylece belirlenebildiği dikkate alındığında dil düzeylerine göre belirtilen bu yeterliklerin akıcı okumaya ilişkin öğrencilerden beklenenleri ortaya koymada kullanılabileceği düşünülmektedir. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı'nda (TMV, 2020) akıcı okumayla ilişkili A1 düzeyinde bir kazanıma rastlanmamaktadır. Diğer dil düzeylerinde ise birer kazanım bulunmaktadır:

A2.O51. Metinleri doğru telaffuzla okur. (s. 54)

B1.O51 Metinleri vurgu, tonlama, durak özelliklerine uygun biçimde okur. (s. 63)

B2.047 Metinleri tür özelliklerine uygun biçimde okur. (s. 71)

C1.040 Metinleri tür özelliklerine uygun biçimde okur. (s. 77)

Belirtilen kazanımlar dikkate alındığında A2 düzeyinde öğrencilerin metinde geçen kelimeleri doğru telaffuz etmesine B1'de vurgu, ton, durak gibi bürünsel özellikleri göz önüne alarak metni okumaya, B2 ve C1'de ise metnin tür özellikleri gözetilerek okunmasına odaklanıldığı anlaşılmaktadır. Bu açıdan programda akıcı okumaya ilişkin kazanımların sarmal ve aşamalı bir yapıda olduğu söylenebilir. Öğreticilerin ifade edilen sarmallığı, okuma sürecine yansımaları önem taşımaktadır. Öğrencilerin beceriyi geliştirme durumları hakkında bir yargıya varmak için sınıf içi okuma görevlerinin tamamının sesli okuma üzerinden gerçekleştirilmesi önem taşımaktadır. Fuchs, Fuchs, Hosp ve Jenkins (2001), sesli okumanın akıcılık testlerinin okuma becerilerinin değerlendirilmesinde ve gelişiminin gözlemlenmesinde hayati bir role sahip olduğunu aktarmaktadır. Bunun için tekrarlı okuma, söz korosu, okuma tiyatrosu, yankılı okuma, paylaşarak okuma gibi sesli okuma temelinde gerçekleştirilen okuma tür, yöntem ve tekniklerinden yararlanılabilir. Allington (1983) öğretim sürecinde öğrencilerin akıcı okurlar hâline gelmesi için gösterilen çabanın temel nedenini, akıcı okuma ve okuduğunu anlama arasındaki güçlü ilişkiye bağlamaktadır.

Akıcı okuma becerisinin gelişimi, öğreticinin çabasının yanı sıra bireysel farklılıklardan da etkilenmektedir. Bu anlamda yabancı dil öğrenim/öğretim sürecine bir dizi bireysel değişkenin eşlik ettiği söylenebilir. Pawlak'a (2019) göre öğrenciler yabancı dilde okumayla meşgul olduklarında bireyselliklerini de beraberinde getirmektedir. Sahip olunan dünya bilgisi, yaş, cinsiyet gibi değişkenler, dil öğrenim sürecini olumlu veya olumsuz etkileyebilecek birer değişkene dönüşebilmektedir. Örneğin cinsiyet, ikinci dil edinimini etkileyen önemli duyuşsal faktörlerden biri olarak kabul edilmektedir (Zoghi, Kazemi ve Kalani 2013). Akıcı okuma becerisinin kullanımında cinsiyet değişkenine odaklanan çalışmaların sonuçları ilginç bulgular sunmaktadır. MacArthur ve arkadaşları (2010) kadınların erkeklere oranla akıcı okumada daha iyi performans gösterdiğini saptamıştır. C1 düzeyindeki İranlı öğrenciler özelinde yürütülen bir araştırmada da okuduğunu anlamada akıcılık açısından kadın katılımcıların erkek katılımcılardan daha iyi olduğu belirlenmiştir (Namaziandost, Fadhly ve Solihat, 2019).

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi açısından akıcı okuma becerisinin değerlendirildiği çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Ünlü (2025) ana dili Arapça olan ortaokul öğrencilerinin fonetik farkındalık düzeyi ile akıcı okumaları arasındaki ilişkiyi irdelediği araştırmada fonetik farkındalığı düşük olan öğrencilerin akıcı okuyamadığını belirlemiştir. Bu nedenle akıcı okuma eğitimine fonetik farkındalık becerilerinin dahil edilmesini önermiştir. Gürses (2024) ilkokul düzeyinde akıcı okuma zorlanan göçmen öğrencilerle yaptığı çalışmada akıcı okuma strateji destekleme eğitiminin okuma becerisinin gelişiminde anlamlı fark sağladığını vurgulamış, akıcı okumada zorlanan öğrenciler için söz konusu içeriğin kullanılması gerektiğini dile getirmiştir. Güngör (2019) farklı milletlere mensup öğrencilerin temelden yetkinlik düzeyine kadar akıcı okuma becerilerini incelemiş ve B2'den itibaren bürünsel özelliklere uygun okuma yapabildiklerini ve katılımcıların okuma hızları ile okuduğunu anlama düzeyleri arasında da anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Türkçenin Asya'dan Afrika'ya dünyanın birçok yerinde okul öncesi çocuklardan yetişkin öğrencilere kadar farklı hedef kitlelere öğretildiği ve okumanın diğer dil becerilerinin gelişimini de doğrudan etkilediği dikkate alındığında Türkçe akıcı okuma becerisini farklı değişkenler açısından inceleyen araştırmalara ihtiyaç duyulduğu ifade edilebilir. Bu çalışmada Moritanya'da örgün eğitimde A1 seviyesinde Türkçe öğrenen kız çocuklarının akıcı okuma düzeylerini belirlemek amaçlanmaktadır. Böylece yurt dışında Türkçe öğrenme motivasyonu taşıyan öğrencilerin hedef dili edinme süreçlerine ilişkin gelişimlerinin ortaya konduğu durum çalışmalarının çeşitlenmesi ve sonraki dil öğretim süreçlerinin planlanması adına bir bakış açısı sunmak istenmektedir.

Yöntem

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analiziyle ilgili bilgiler yer almaktadır.

Araştırma Modeli

Kendi ülkesinde örgün eğitimde A1 seviyesinde Türkçe öğrenen Moritanya'lı kız öğrencilerin akıcı okuma düzeylerini belirlemeyi amaçlayan araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden biri olan tarama modeli kullanılmıştır. Tarama araştırmaları; bir konuya ya da olaya ilişkin katılımcıların görüşlerinin veya ilgi, beceri, yetenek, tutum gibi özelliklerinin belirlendiği; büyük örneklem üzerinde yapılan araştırmalardır (Büyüköztürk vd. 2016, s. 177).

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, Moritanya'nın Nuakşot şehrinde bulunan Maarif Kız Lisesinde öğrenim gören ve Türkçeyi A1 düzeyinde bilen 95 kız öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin yaş düzeyi 12 ila 15 arasında değişmektedir. Buna göre katılımcıların %33'ü 15 yaş, %17'si 14 yaş, %25'i 13 yaş, %25'i de 12 yaş grubunda yer almaktadır. Gönüllülük esasına bağlı olarak belirlenen çalışma grubundaki öğrenciler, Türkçe öğrendikleri için mutlu olduklarını ifade etmektedir. Araştırmada katılımcıların kişisel bilgilerine yer verilmemiş, bulgular K1, K2, ... K95 şeklinde kodlanarak sunulmuştur.



Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamındaki veriler; Zutell ve Rasinski (1991) tarafından geliştirilen Yıldız ve arkadaşlarının (2009) Türkçeye uyarladığı *Çok Boyutlu Akıcılık Ölçeği* ile Akyol (2021) tarafından Türkçeye uyarlanan *Yanlış Analiz Envanteri* aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin toplanmasına aracılık eden metin, öğrencilerin ilk kez karşılaştıkları bir materyal olması istendiğinden herhangi bir kaynaktan alınmamış, araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı'nda (2020) A1 düzeyinde yer alan Ailem ve Evim teması odağında araştırmacılar tarafından oluşturulan *Beyaz Tavşan'ın Evi* metni öğrencilere okutulmuştur. Programın A1 için gözettiği dil yapıları ve söz varlığı esas alınarak yazılan metnin uygunluğu için 3 alan uzmanının görüşüne başvurulmuş, gelen dönütler sonrasında metne son hâli verilmiştir. Metnin hedef kitleye uygunluğunu sınamak için Bosna Hersek'te lise düzeyinde seçmeli ders olarak Türkçe dersi alan 5 öğrenci ile bir ön uygulama yapılmıştır. Böylece metnin katılımcılara uygulanabilirliğine karar verilmiştir. İlgili metni anlamaya ilişkin hazırlanan açık uçlu sorular için de yine aynı yol izlenmiştir. Süreçte veri toplamaya temel teşkil eden metin şu şekildedir.

Beyaz Tavşan'ın Evi

Beni adım Beyaz Tavşan. 12 yaşındayım. Burası bizim evimiz, bizim evimiz iki katlı. Birinci katta salon, mutfak ve banyo var. İkinci katta üç yatak odası ve banyo var. Evimizin salonu çok büyük. Salonda koltuk takımı, sehpa, televizyon ve duvar saati var. Mutfakta buzdolabı, bulaşık makinesi ve yemek masası var. Buzdolabı ve bulaşık makinesinin rengi beyaz. Benim yatak odam üst katta. Orada yatak, kitaplık çalışma masası ve bilgisayar var. Evimizin küçük bir bahçesi var. Bahçede ağaçlar, çiçekler ve köpeğim Benekli'nin kulübesi var. Ben evimi ve ailemi çok seviyorum.

Veri toplama sürecinde 95 katılımcıya *Beyaz Tavşan'ın Evi* metni birer dakika sesli okutulmuş ve her bir süreç katılımcıların rızasıyla ses kayıt cihazıyla kaydedilmiştir. Sonrasında katılımcılardan metni bir kez de sessiz okumaları ve metne yönelik soruları cevaplamaları istenmiştir.

Verilerin Analizi

Öğrencinin okuduğunu anlayabilmesinde ön koşullardan biri, hedef dilin prozodisine uygun bir şekilde akıcı okuma yapabilmesidir. Prozodi, akıcı okumayı tamamlayan bir ögedir (Baştuğ, 2021). Okuma prozodisi, sesli okuma sırasında prozodik ölçekler aracılığıyla ölçülebilmektedir. Böylece öğrencinin ne düzeyde olduğunu gösteren, zaman içinde gelişimini karşılaştırmaya yarayan bir puanlama elde edilmektedir (Yıldız, Yıldırım, Ateş ve Çetinkaya, 2009). Bu araştırmada öğrencilerin okuma prozodisini belirlemek için Zutell ve Rasinski (1991) tarafından geliştirilen, Yıldız ve arkadaşları (2009) tarafından Türkçeye uyarlanan *Çok Boyutlu Akıcılık Ölçeği* kullanılmıştır. Söz konusu ölçek, *ifade ve ses düzeyi, anlam üniteleri ve tonlama, pürüzsüzlük, hız* olmak üzere dört boyuttan oluşmaktadır. Her bir boyut 1 ila 4 arasında puanlanmaktadır. Ölçekten alınacak en düşük puan 1 iken en yüksek puan 16'dır. Çalışma grubunda bulunan öğrencilerin sesli okuma kayıtları dinlenerek *Çok Boyutlu Akıcılık Ölçeği* nde belirtilen alt boyutlara göre puanlanmıştır. Ölçeğin dört boyutundan alınan toplam puan 8 ve altında ise öğrencinin prozodik düzeyinin yetersiz, 8'den fazla ise prozodik düzeyinin yeterli olduğu şeklinde yorum yapılmaktadır (Akyol vd., 2014).

Çalışma grubunun okuma ve okuduğunu anlama düzeyini belirlemek için Akyol'un (2021) Türkçeye uyarladığı *Yanlış Analiz Envanteri*'nden yararlanılmıştır. Bu envanter, öğrencinin sesli okuma yaparken okuma hatalarını, kelime tanıma durumunu; sessiz okuma sonrasında yöneltilen sorularla da okuduğunu anlama düzeyini tespit etmek için kullanılmaktadır. Bu araştırmada envantere göre okuma hataları hesaplanırken atlayıp geçme, ekleme, tekrar, yanlış, okuma, ters çevirme, öğretmen tarafından kelime verilme birer okuma hatası olarak değerlendirilmiştir. Katılımcıların bir dakikalık ses kayıtları dinlenmiş, bu süreçte kaç kelime okudukları ile okudukları yanlış kelimeler araştırmacılar tarafından analiz formuna işlenmiştir. Öğrencilerin bir dakikada okudukları doğru kelime sayısı, okuma hızı olarak kabul edilmiştir. Elde edilen veriler, Excel programına aktarılmış ve öğrencilerin doğru okuma yüzdesi (bir dakikada okunan doğru kelime sayısı/okunan toplam kelime sayısı) x100 formülü kullanılarak belirlenmiştir. Okunan metni anlamaya ilişkin hazırlanan açık uçlu sorulara verilen cevaplar da envanter kapsamında basit anlama (0-1-2) ve derin anlama (0-1-2-3) olmak üzere iki boyutta değerlendirilmiştir. Katılımcıların hedef dil düzeyi dikkate alındığında okuduğunu anlamaya ilişkin soruların çoğu basit anlama düzeyine yönelik hazırlanmıştır. *Yanlış Analiz Envanteri*'nde öğrencilerin okuduğunu anlama yüzdesi (sorulardan alınan toplam puan/ tüm sorulardan alınması gereken toplam puan) x100 formülü ile saptanmıştır. Buna göre öğrencinin okuduğunu anlama düzeyi serbest, öğretim, endişe olmak üzere üç şekilde nitelenebilmektedir. Alınan puan 90 ve üstü ise öğrenci okuduğunu anlama bakımından serbest düzeyde bulunmakta ve yardıma ihtiyaç duymadan okuduğu metinde anlama ulaşabilmektedir. Öğrenci, 51-89 arasında bir okuduğunu anlama puanına sahipse öğretim düzeyinde yer almakta ve yardım alarak okuduğunu anlamayı gerçekleştirebilmektedir. 50 ve altında bir puanla süreci yamaladıysa öğrencinin okuduğunu anlama durumu, endişe düzeyi ile ifade edilmektedir. Bu düzey, öğrencinin okuduklarının neredeyse çoğunu anlamadığı ve okuma sırasında sıklıkla hata yaptığı anlamına gelmektedir (Akyol, 2021). *Çok Boyutlu Akıcılık Ölçeği* ve *Yanlış Analiz Envanteri*'nden hareketle elde edilen verilerin analizi sonucu ulaşılan bulgular tablolar hâlinde sunulmuştur.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu araştırmada *Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi* kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur.

Yazar Katkı Oranı

Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi kapsamında birin yazarın makaleye katkı oranı %50, ikinci yazarın makaleye katkı oranı %50'dir. Yazarlar, çalışmanın son hâlini okuyup onayladıklarını beyan etmektedir.

Etik Kurul Beyanı

Bu çalışma Kırıkkale Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'nda 23.08.2022 tarihli 2022/07 toplantısında alınan onay kararı ile yürütülmüştür.



Bulgular

Moritanya’da örgün eğitimde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen kız öğrencilerin akıcı okuma becerilerini belirlemeyi amaçlayan çalışmada ulaşılan bulgular, yaş düzeyi esas alınarak tablolaştırılmıştır. Buna göre ulaşılan bulgular, Tablo 2, Tablo 3, Tablo 4, Tablo 5’ye verilmektedir.

Öğrenci Kodu	Doğru Okuma Yüzdesi	Doğru Okuma Düzeyi	Okuma hızı	Prozodi	Prozodi Düzeyi
39	62	Endişe	54	4	Başarısız
40	64	Endişe	56	12	Başarılı
41	70	Endişe	61	15	Başarılı
42	62	Endişe	54	10	Başarılı
43	83	Endişe	73	13	Başarılı
44	43	Endişe	38	4	Başarısız
45	52	Endişe	46	5	Başarısız
46	45	Endişe	39	4	Başarısız
47	20	Endişe	15	5	Başarısız
48	81	Endişe	44	10	Başarılı
49	88	Endişe	77	15	Başarılı
50	83	Endişe	73	13	Başarılı
51	73	Endişe	64	10	Başarılı
52	49	Endişe	43	6	Başarısız
53	60	Endişe	53	6	Başarısız
54	77	Endişe	67	11	Başarılı
55	83	Endişe	73	8	Başarısız
56	85	Endişe	74	11	Başarılı
57	77	Endişe	67	10	Başarılı
58	60	Endişe	53	5	Başarısız
59	57	Endişe	50	13	Başarılı
60	59	Endişe	52	4	Başarısız
61	41	Endişe	36	4	Başarısız
62	82	Endişe	71	10	Başarılı

Tablo 2. Yaş düzeyi 12 olan Moritanyalı kız öğrencilerin akıcı okuma düzeyleri

Tablo 2’ye bakıldığında araştırmaya 12 yaş düzeyinden 24 öğrencinin katıldığı görülmektedir. Doğru okuma düzeyi bakımından öğrencilerin endişe düzeyinde olduğu anlaşılmaktadır. Katılımcıların %54’ü prozodi düzeyi bakımından “başarılı”dır. Bu orana rağmen okuma düzeyinin “endişe” ile ifade edilmesi, öğrencilerin okumada anlam kurma sürecinde zorlandığı şeklinde yorumlanabilir. İfade edilen durum, öğrencilerin dil düzeyinin A1 olmasıyla ilişkilendirilebilir.

Öğrenci Kodu	Doğru Okuma Yüzdesi	Doğru Okuma Düzeyi	Okuma hızı	Prozodi	Prozodi Düzeyi
1	63	Endişe	55	6	Başarısız
2	58	Endişe	51	4	Başarısız
3	81	Endişe	71	12	Başarılı
4	72	Endişe	63	5	Başarısız
5	66	Endişe	58	4	Başarısız
6	60	Endişe	53	5	Başarısız
7	54	Endişe	47	4	Başarısız
8	60	Endişe	53	4	Başarısız
9	75	Endişe	66	9	Başarılı
10	75	Endişe	66	8	Başarısız
11	35	Endişe	31	4	Başarısız
12	88	Endişe	77	15	Başarılı
13	45	Endişe	40	4	Başarısız
14	72	Endişe	63	5	Başarısız
15	77	Endişe	67	10	Başarılı
16	82	Endişe	72	10	Başarılı
17	64	Endişe	56	5	Başarısız
18	77	Endişe	67	9	Başarılı
19	16	Endişe	14	4	Başarısız
20	79	Endişe	69	11	Başarılı
21	56	Endişe	49	4	Başarısız
22	75	Endişe	66	6	Başarısız
23	77	Endişe	67	7	Başarısız
24	58	Endişe	43	8	Başarısız

Tablo 3. Yaş düzeyi 13 olan Moritanyalı kız öğrencilerin akıcı okuma düzeyleri

Tablo 3 dikkate alındığında katılımcıların 24'ünün 13 yaşında olduğu görülmektedir. Öğrencilerin %29'unun prozodi düzeyinin "başarılı" ve hepsinin okuma düzeyinin "endişe" basamağında olduğu görülmektedir. Bu yaş düzeyinin Türkçe akıcı okuma ve okuduğunu anlama bakımından okuma görevlerinde sorun yaşadığını söylemek mümkündür.



Öğrenci Kodu	Doğru Okuma Yüzdesi	Doğru Okuma Düzeyi	Okuma hızı	Prozodi	Prozodi Düzeyi
24	64	Endişe	56	5	Başarısız
25	62	Endişe	54	4	Başarısız
27	83	Endişe	73	11	Başarılı
28	55	Endişe	48	4	Başarısız
29	96	Öğretim	84	16	Başarılı
30	60	Endişe	53	4	Başarısız
31	62	Endişe	54	8	Başarısız
32	67	Endişe	59	12	Başarılı
33	62	Endişe	54	6	Başarısız
34	49	Endişe	43	4	Başarısız
35	40	Endişe	35	4	Başarısız
36	66	Endişe	58	11	Başarılı
37	45	Endişe	40	4	Başarısız
38	51	Endişe	45	4	Başarısız
69	17	Endişe	15	4	Başarısız
70	81	Endişe	71	13	Başarılı

Tablo 4. Yaş düzeyi 14 olan Moritanyalı kız öğrencilerin akıcı okuma düzeyleri

Tablo 4'e göre 14 yaşındaki katılımcı sayısı 16'dır. Okuma düzeyi açısından bu katılımcılardan 15'i endişe, 1'i öğretim basamağındadır. %31 oranında bu yaş düzeyindeki öğrencilerin, prozodi bakımından başarılı olduğu saptanmıştır. Bir öğrenci, doğru okuma yüzdesinin 17 olması bakımından kelime tanımadada yetersiz bulunmuştur.

Öğrenci Kodu	Doğru Okuma Yüzdesi	Doğru Okuma Düzeyi	Okuma hızı	Prozodi	Prozodi Düzeyi
63	57	Endişe	42	8	Başarısız
64	47	Endişe	41	9	Başarılı
65	52	Endişe	44	5	Başarısız
66	80	Endişe	68	11	Başarılı
67	71	Endişe	62	12	Başarılı
68	50	Endişe	15	4	Başarısız
71	39	Endişe	34	5	Başarısız
72	80	Endişe	70	12	Başarılı
73	92	Öğretim	77	12	Başarılı
74	90	Endişe	54	13	Başarılı
75	75	Endişe	45	11	Başarılı
76	31	Endişe	19	4	Başarısız
77	68	Endişe	58	10	Başarılı
78	68	Endişe	60	8	Başarısız
79	76	Endişe	64	16	Başarılı
80	70	Endişe	61	11	Başarılı
81	79	Endişe	69	15	Başarılı
82	71	Endişe	62	8	Başarısız
83	81	Endişe	49	12	Başarılı
84	73	Endişe	63	9	Başarılı
85	73	Endişe	64	9	Başarılı
86	89	Endişe	78	15	Başarılı
87	25	Endişe	27	4	Başarısız
88	87	Endişe	75	16	Başarılı
89	88	Endişe	66	12	Başarılı
90	66	Endişe	40	5	Başarısız
91	71	Endişe	62	9	Başarılı
92	36	Endişe	24	7	Başarısız
93	55	Endişe	48	7	Başarısız
94	21	Endişe	19	4	Başarısız
95	41	Endişe	25	4	Başarısız

Tablo 5. Yaş düzeyi 15 olan Moritanyalı kız öğrencilerin akıcı okuma düzeyleri

Tablo 5'e bakıldığında 31 katılımcının 15 yaşında olduğu görülmektedir. Bu yaş grubunun %58 oranında prozodik okumayı gerçekleştirdiği anlaşılmaktadır. Buna rağmen sadece 1 öğrencinin okuma düzeyi öğretimdir. Dolayısıyla katılımcıların kelime tanıma aşamasında zorlanmadıkları ancak anlam kurma sürecinde engellerle karşılaştığı ifade edilebilir.

Araştırma kapsamında öğrencilerin yaptığı okuma hataları ve metinde geçen hangi kelimelerde hata yaptıkları da sorgulanmıştır. Yaş düzeylerine göre öğrencilerin süreçte yaptığı okuma hataları Tablo 6'da sunulmuştur.

Okuma Hataları	Yaş Düzeyi			
	12	13	14	15
Hatalı kelime okuma	24	24	16	31
Ters çevirme	8	12	11	4
Tekrar	24	23	16	29
Ekleme yapma	8	4	8	1
Atlama	7	11	11	16
Hiç okuyamama	6	18	5	8

Tablo 6. Yaş düzeyine göre öğrencilerin yaptığı okuma hataları

Tablo 6 göz önünde bulundurulduğunda öğrenciler en çok hatalı kelime okumada, en az ise ekleme yapmada hata yapmıştır. Yaş düzeyi açısından bakıldığında ise bütün yaş gruplarının hatalı kelime okuma ile tekrara dayalı okuma hatasında yoğunlaştığı görülmektedir. Yaş düzeyi arttıkça atlama hatasının fazlaştığı anlaşılmaktadır. Metinde geçen kelimelerden bazılarını hiç okuyamayan öğrencilerin 13 yaş düzeyinde fazlaştığı dikkat çekmektedir. Bu anlamda hataların metinde geçen hangi kelimelerde yoğunlaştığının belirlenmesi önem arz etmektedir. Yaş düzeylerine göre öğrencilerin okuma hatası yaptığı kelimeler Tablo 7'de yer almaktadır.

Okuma Hataları	Yaş Düzeyi			
	12	13	14	15
Hatalı kelime okuma	köpeğim ağaçlar mutfakta makinesi Benekli'nin	tavşan buzdolabı bulaşık üst rengi	buzdolabı rengi çalışma köpeğim kulübesi	kitaplık bilgisayar çiçekler saati buzdolabı
Ters çevirme	evimiz evimizin çok çalışma Benekli'nin	evimiz katlı banyo bulaşık ağaçlar	salonda ağaçlar katlı ağaçlar çalışma	mutfak katlı koltuk mutfak
Tekrar	birinci bilgisayar seviyorum tavşan buzdolabı	odası makinesinin televizyon orada banyo	tavşan yaşındayım ikinci mutfakta Benekli'nin	mutfakta buzdolabı bahçede katlı banyo

Ekleme	evimi üst(e) ben(im) (var) (ben) ben(im)	var birinci mutfak ben	ikinci mutfakta ağaçlar büyük çiçekler Benekli'nin	ben(im)
Atlama	ve üst üç büyük duvar var	çok bahçede çiçekler köpeğim ailemi duvar	makinesinin masası bahçede ağaçlar Benekli'nin seviyorum	Benekli'nin kulübesi makinesinin bahçede benim ağaçlar
Hiç okuyamama	odam bilgisayar çiçekler köpeğim Benekli'nin	bilgisayar ağaçlar Benekli'nin köpeğim 12 bahçesi kulübesi	ikinci bahçesi bahçede katta Benekli'nin	bilgisayar salonda televizyon buzdolabı orada çalışma masası

Tablo 7. Yaş düzeyine göre öğrencilerin kelime odağında yaptığı okuma hataları

Tablo 7 dikkate alındığında öğrencilerin metinde geçen kelimelerde farklı okuma hataları yaptıkları anlaşılmaktadır. Sınıf düzeyi ve okuma hatası türüne göre öğrencilerin akıcılığı yitirmelerine neden olan kelimeler farklılaşmaktadır. Öğrencilerin hedef dilde A1 düzeyinde oldukları dikkate alındığında kelime tanımada zorlandıkları şeklinde bir çıkarımda bulunulabilir.

Sonuç ve Tartışma

Yurt dışında örgün eğitime devam eden kız öğrencilerin Türkçe akıcı okuma düzeylerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada bulgulardan hareketle ulaşılan sonuçlar şu şekilde maddelenebilir:

- ⊙ 12 yaş grubundaki kız öğrencilerin %54'ü prozodik okuyabilmekle beraber hepsi (24) doğru okuma düzeyi bakımından endişe basamağında yer almaktadır.
- ⊙ 13 yaş grubundaki kız öğrencilerin %29'u prozodik okuma yapabilmektedir Katılımcıların tamamı (24) doğru okuma düzeyi bakımından endişe basamağındadır.
- ⊙ 14 yaş grubundaki kız öğrencilerin %31'i prozodi düzeyi bakımından başarılıdır. Bu grupta 1 öğrenci öğretim,15 öğrenci ise okuma düzeyi bakımından endişe basamağında bulunmaktadır.
- ⊙ 15 yaş grubundaki kız öğrencilerin %58'i başarılı prozodi düzeyine sahiptir. 31 katılımcıdan sadece 1'i okuduğunu anlama açısından öğretim düzeyinde iken 30'u endişe düzeyinde yer almaktadır.

- ⊙ Katılımcıların okuma esnasında yaptığı okuma hatalarına bakıldığında en çok kelimeyi hatalı okuma (105), tekrar (92), atlama (45), ters çevirme (35), ekleme yapma (21) yapıldığı dikkat çekmektedir. Ayrıca hiç okunamayan kelimeler de bulunmaktadır (37).
- ⊙ Öğrencilerin akıcı okumalarında kelime tanıma ve kelime ayırt etme boyutunda okuma metninde zorluk yaşadıkları kelimeler, yaş düzeyine göre farklılaşmaktadır.

Öğrencilerin gelişim ve dil düzeyi ile hedef dili öğrenme koşulları dikkate alındığında katılımcıların %98'inin okuma düzeyi bakımından endişe basamağında bulunması tesadüf değildir. Katılımcıların %29-%58 aralığında prozodi düzeyine sahip olması, akıcı okumaya yatkınlık kazandıkları şeklinde yorumlanmaktadır. Söz konusu durum, öğrencilerin Türkçe kelimelere aşinalık kazandıkları ancak kelimeleri bağlamla ilişkilendirme noktasında problem yaşadıkları şeklinde değerlendirilmektedir. Katılımcıların hedef dile hâkimiyet noktasında yetersiz olmaları, okumada anlam kurma sürecinde bağlamdan ziyade kelime odaklı bir yol izlemeleri bir başka ifadeyle aşağıdan yukarı anlam kurmaya çabaladıklarını göstermektedir. Bu nedenle öğrencilerin anlama ulaşmada zorluk yaşadıklarına inanılmaktadır. Lai (1993), 11 ila 15 yaş aralığındaki ortaokul öğrencilerinin hedef dilde akıcı okuma becerilerini geliştirmek için alternatif yöntemlerin anlamlı sonuçlar verdiğini vurgulamaktadır. Güngör (2019) yurt içinde Türkçe öğrenen yetişkin öğrencilerin akıcı okuma becerileri üzerine yaptığı araştırmada A1 düzeyinde 651, A2'de 499, B1'de 682, B2'de 503, C1 düzeyinde ise 336 okuma hatası tespit etmiş; katılımcıların prozodik okuma düzeylerinin ise B2'den itibaren bürünsel özelliklere uygun olduğunu ve okuduğunu anlama ile bürünsel okuma becerisi arasında da ilişki gözlemlendiğini belirlemiştir. Bu çalışma haricinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde akıcı okuma becerisiyle doğrudan ilişkilendirilebilecek bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak sesletim üzerine yapılan araştırmalar, akıcı okumanın bir yönüyle ilgili olduğu için bu kapsamda ele alınabilir (Çelebi ve Kibar Furtun, 2014; Akkaya ve Gün, 2016; Çangal ve Hattatıoğlu, 2016; Beydilli Kaya, 2019; Koçak, 2020; Toraman Ünal, 2020; Akbulut, 2021; Güven ve Özmen, 2021). Söz konusu çalışmalarda genellikle öğrencilerin Türkçe sesletim hataları üzerine yoğunlaşıldığı görülmektedir. Dolayısıyla araştırmalarda parçalı sesbirimlerinin dikkate alındığı parçalarüstü sesbirimlerinin ihmal edildiği ifade edilebilir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin kendilerini ifade etme becerisi edinmelerinde okuma becerisi gerekli girdinin sağlanmasında önemli bir rol üstlenmektedir. Bu nedenle temel düzeyden itibaren öğrencilerin okumada anlam kurma sürecini gerçekleştirebiliyor olmaları bir gerekliliktir. Özellikle Türkçeyi, kendi ülkelerinde öğrenmek durumunda kalan öğrenciler için akıcı okuma becerisi kazanma, hedef dili edinmeyle eş değer görülebilir. Khairuddin'e (2013) göre öğrenciler, hedef dildeki okuma görevlerinde zorlandıklarında okumaya daha az ilgi duymakta ve okumayı alışkanlık hâline getirememektedir. Yavaş okuyan öğrenciler okuma görevlerinden kaçınmakta, kaçınılan görevler de okuduğunu anlama sürecini sekteye uğratarak öğrencinin dil gelişimini olumsuz yönde etkilemektedir. Söz konusu durumu, Nuttal (1996, s. 127) kısır döngü şeklinde nitelemektedir. Kısır döngü içerisinde ilerlemeye çaba sarf eden okumada zayıf öğrencilerin kavramsal gelişimi de bekleneni

karşılama noktasında yetersiz kalmaktadır (Koda, 2005). Oysa hedef dildeki okuma deneyiminin öğrencinin dilsel, dünyasal ve güncel bilgileri edinmesine aracılık etmesi beklenmektedir (Day ve Bamford, 1998, s.19). Dolayısıyla öğrencilerin akıcı okuma becerisinin gelişimine öncelik verilmelidir. Öğrencilerin kelime tanıma ve ayırt etme becerisini geliştirmek için dil düzeyine uygun olarak kişisel söz varlığını zenginleştirmelerine destek olunmalıdır. Bunun için öğrencilerin karşılaştıkları metinlerdeki konu çeşitliliğini artırmak, öğrencileri farklı türde metinlerle karşılaştırmak başka bir ifadeyle kapsayıcı okuma etkinliklerine yönelmek gerekmektedir. Söz edilen etkinliklerin okuduğunu anlamayı kolaylaştırdığı alan yazında da vurgulanmaktadır (Bernhardt, 1991; Nassaji, 2003; Taylor, 2006). Nation (2001) kapsayıcı okuma etkinliklerinin sadece öğrencinin söz varlığını geliştirmekle kalmadığını aynı dünya bilgisini artırdığını ve hedef dilin sözdizimsel bilgisini fark ettirdiğini dile getirmektedir.

Araştırmada ulaşılan sonuçlar ve alanyazından hareketle şu önerilerde bulunulabilir:

- ⊗ Öğrencilerin kelime tanıma aşamasında zorluk yaşamamaları için sürecin ayrıştırıcı dinleme etkinlikleri ile desteklenmesi gerekmektedir. Böylece öğrenciler ses-harf ilişkisi noktasında bir farkındalık edinebilir.
- ⊗ Öğrencilerin kelime ayırt etme noktasında bir sorunla karşılaşmaması için dil düzeyine uygun söz varlığını edinmesi için gereken destek sağlanmalıdır. Bunun için sınıf içi etkinlikler, sınıf dışı görevlerle desteklenerek öğrencinin öğrendiği yeni kelimeyi kalıcı hâle getirmesi sağlanmalıdır.
- ⊗ Sınıf içi okuma görevlerinin hepsi sesli okumanın farklı şekillerde uygulanması (söz korusu, paylaşarak okuma gibi) şeklinde düzenlenmeli ve öğrencilerin okuma hataları anında düzeltilmelidir.
- ⊗ Öğrencilerin akıcı okumalarındaki gelişim, öğretmenler tarafından süreç odaklı takip edilmelidir.
- ⊗ Öğrencilerin akıcı okuyabilmelerini sağlamak için her dil düzeyi için kapsayıcı okuma materyalleri hazırlanmalıdır. Öğrencilerin farklı metin türleri ve bu türlerin kelime dünyasıyla karşılaşmasına fırsat yaratılmalıdır.

Sınırlılıklar

Araştırma verileri, öğrencilerin Türkçe öğretmeni tarafından toplanmıştır. Araştırmacılar, veri araçlarını hazırlamış ve verinin nasıl toplanması gerektiğine ilişkin rehberlikte bulunmuştur. Öğrencilerin kendi ülkelerinde hedef dil olarak Türkçeyi öğrenmesi, sınıf içi öğrenmeleri sınıf dışı etkinliklerle destekleme noktasında yetersizdir. Bu nedenle kişisel söz varlığı bakımından A1 düzeyini tam karşılamamışlardır.



KAYNAKÇA

- Akbulut, B. (2021). Yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan okuma metinlerinin türkçenin sesletimi edinimine etkisi (Bosna Hersek Örneği). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bartın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Akkaya, A. ve Gün, M. (2016). Araplara Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar: Ürdün örneği. *Electronic Turkish Studies*, 11 (19), 9-18.
- Akyol, H. (1994). Kelime tanıma ve okumaya etkisi. *Çağdaş Eğitim*, 677-684.
- Akyol, H. (2015). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akyol, H. (2021). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akyol, H., Yıldırım, K., Ates, S., Çetinkaya, Ç. & Rasinski, T. V. (2014). *Okumayı değerlendirme öğretmenler için kolay ve pratik bir yol*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Allington, R. L. (1983). Fluency: The neglected reading goal. *The Reading Teacher* 36(6), 556-561.
- Alyousef, H. S. (2006). Teaching reading comprehension to ESL/EFL learners. *Journal of Language and Learning* 5(1), 63-73.
- Anderson, N J. (1999). Improving reading speed: Activities for the classroom. *English Teaching Forum*, 37, 2-5.
- Anderson, N. (2003). Reading. In David Nunan (Ed.) *Practical English language teaching*. New York: McGraw Hill.
- Arslan, F. (2023). Türkçe öğrenen yabancıların akıcı okuma becerilerinin gelişiminde akıcılık geliştirme dersinin etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aydemir, Z., Öztürk, E. & Horzum, M. B. (2013). The effect of reading from screen on the 5th grade elementary students' level of reading comprehension on informative and narrative type of texts. *Educational Sciences: Theory and Practice* 13 (4), 2272-2276.
- Baştuğ, M. (2012). *İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Baştuğ, M. (2021). *Akıcı okumayı geliştirme- kavramlar, uygulamalar, değerlendirmeler*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Baştuğ, M. & Akyol, H. (2012). Okuma becerilerinin okuduğunu anlamayı yordama düzeyi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi* 5(4), 394-411.
- Bender, W. N. & Larkin, M. J. (2003). *Reading strategies for elementary students with reading difficulties*. California: Corwin Press.
- Bernhardt, E. B. (1991). *Reading development in a second language: theoretical, empirical and classroom perspectives*. Ablex.
- Beydili K. E. (2009). Yabancılara Türkçe öğretimine yönelik projelerde görevli öğretmenlerin teknoloji kullanımına yönelik algı ve yeterlikleri. İçinde İsmail. Gülec, Eleni. Sella, Alpaslan Okur & Bekir. İnce (Ed.), *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yeni yönelimler (v. uluslararası yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kongresi bildiriler kitabı)*, s. 201-214.
- Bishop, D. V. M. & Adams, C. (1990). A prospective study of the relationship between specific language impairment, phonological disorders and reading retardation. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 31(7), 1027-1050.

KAYNAKÇA

- Büyüköztürk, Ş. vd. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çangal, Ö. & Hattatıoğlu, A. (2016). Bosna-Hersek'te Türkçe öğretimi, karşılaşılan güçlükler ve çözüm önerileri. İçinde (Ed.; Develi, H. vd.) *Türkçenin yabancı dil öğretiminde yöntem ve uygulamalar*. Kültür Sanat Basımevi, s. 71-112.
- Çelebi, S. & Kibar Furtun, M. H. (2014). Yabancılarla Türkçe öğretiminde eşadlı sözcüklerin doğru sesletiminde parçalarüstü birimlerin görünür hâle getirilmesi. *Turkish Studies* 9(9), 367-380.
- Daly, E. J., Chafouleas, S. & Skinner, C. H. (2005). *Interventions for reading problems: designing and evaluating effective strategies*. The Guilford Press.
- Day, R. R. & Bamford, J. (1998). *Extensive reading in the second language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Day, R. & Bamford, J. (2002). Top ten principles for teaching extensive reading. *Reading in Foreign Language*, 14(2), 136-141.
- Dechant, E. (1991). *Understanding and teaching reading: An interactive model*. Lawrence Erlbaum.
- Diller için Avrupa ortak başvuru metni: öğrenme, öğretme ve değerlendirme (Tamamlayıcı Cilt). (2021). MEB Yayınları.
- Elley, W. B. (1991). Acquiring literacy in a second language: the effect of book-based programs. *Language Learning* 41(3), 375-411.
- Eskey, D. (1998). Holding in the bottom: an interactive approach to the language problems of second language readers. In P. Carrell, J. Devine, & D. Eskey (Eds.), *Interactive approaches to second language reading*. Cambridge University Press, s. 93-100.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Hosp, M. & Jenkins, J. R. (2001). Oral reading fluency as an indicator of reading competence: A theoretical, empirical, and historical analysis. *Scientific Studies of Reading*, 5(3), 239-259.
- Grabe, W. (1991). Current developments in second language reading research. *TESOL Quarterly*, 25(3), 375-406.
- Güngör, H. (2019). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde akıcı okuma: durum çalışması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Gürses, O. (2024). *Akıcı okuma stratejileri destek eğitim programının (AOSDEP) göçmen öğrencilerin okuma becerilerine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon.
- Güven, E. & Özmen, C. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ünsüzlerin sesletimine ilişkin bir uygulama. *International Journal of Language Academy*, 9(1), 211-227.
- Hancock, R., Richlan, F. & Hoeft, F. (2017). Possible roles for fronto-striatal circuits in reading disorder. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 72, 243-260.
- Hudson, R.F., Mercer, C.D. & Lane, H.B. (2000). *Exploring reading fluency: A paradigmatic overview*. Unpublished Manuscript, University of Florida, Gainesville.
- Iwahori, Y. (2008). Developing reading fluency: a study of extensive reading in EFL. *Reading in a Foreign Language*, 20 (1), 70-91.
- Januarty, R., Nima, H. & Novariana, A. (2018). Energizing students' reading comprehension through multimodal texts. *International Journal of Language Education*, 2(2), 14-22.

KAYNAKÇA

- Karakuş, S. (2024). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akıcı okuma stratejilerinin okuduğunu anlama becerisine ve okuma kaygısına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Alanya.
- Karatay, H. (2010). Türkçe dersi öğretim araçlarında yapılandırmacılık: metinlerarasılık. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(14), 155- 178.
- Kasten, W. C. & Yıldırım, K. (2011). *Türk öğrencilerin iyi birer okuryazar olmalarına yönelik öneriler*. Maya Akademi.
- Khairuddin, Z. (2013). A study of students' reading interests in a second language. *International Education Studies*, 6(11), 160-170.
- Koçak, A. (2020). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde telaffuz: bir karma yöntem araştırması ve ünlülerin telaffuz öğretimine yönelik yeni bir teknik*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Koda, K. (2005). *Insights into second language reading*. Cambridge University Press.
- Lai, F. K. (1993). The effect of a summer reading course on reading and writing skills. *System*, 21(1), 87-100.
- MacArthur, C. A., Konold, T. R., Glutting, J. J. & Alamprese, J. (2010). Reading component skills of learners in adult basic education. *Journal of Learning Disabilities*, 43(2), 108-121.
- Melanlioğlu, D. (2021). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde gizil güç tutumlar*. Kesit Yayınları.
- Melsandi, M. (2018). Improving reading comprehension of the grade eight students at smp negeri 1 balano lambunu through comprehension monitoring strategy. *E-Journal of ELTS* 6(3), 1-12.
- Mikulecky, B. S. (2008). *Teaching reading in a second language*. Pearson.
- Mutlu, M. (2024). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde podcast kullanımının akıcı okumaya etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Namaziandost, E., Fadhly F. Z. & Solihat D. (2019). Males and females discrepancies in reading fluency: focusing on advanced EFL learners. *Journal of English Education*, 8(1), 11-18.
- Nassaji, H. (2003). Higher-level and lower-level text processing skills in advanced esl reading comprehension. *The Modern Language Journal*, 87(2), 261-276.
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge University Press.
- Nunez, L. D. (2009). *An analysis of the relationship of reading fluency, comprehension, and word recognition to student achievement*. Doctoral Dissertation, Tarleton State University.
- Nuttall, C. (1982). *Teaching reading skills in a foreign language*. Heinemann Educational Books.
- Pardede, P. (2019). Print vs digital reading comprehension in EFL. *Journal of English Teaching*, 5(2), 77-90.
- Partnership for 21st Century Skills Framework For 21st Century (2009).
- Pawlak, M. (2019). How teachers deal with individual differences in the language classroom: results of a study. *Neofilolog*, 52(1), 179-195.

KAYNAKÇA

- Perfetti, C. A. (1985). *Reading ability*. Oxford University Press.
- Rasinski, T. V. (2010). *The fluent reader*. Scholastic.
- Rasinski, T. V. (2010). *The fluent reader* (2. bs.). Scholastic.
- Rasinski, T. & Young, C. (2017). Effective instruction for primary grade students who struggle with reading fluency. *International Perspectives on Inclusive Education*, 11, 143–157.
- Rayner, K. & Bertera, J. H. (1979). Reading without a fovea. *Science*, 206, 468–469.
- Rochman, M. (2017). The importance of teaching reading: emphasize for reading fluency or accuracy in improving students' reading comprehension in EFL context. *Journal of Language Teaching and Literature*, 4(1), 11-29.
- Samuels, S. J. (1994). Toward a theory of automatic information processing. In R. B. Ruddell, M. R. Ruddell, & H. Singer (Eds.). *References Theoretical Models And Processes Of Reading*. Newark, DE: International Reading Association, 816–837.
- Sidek, H. M. (2012). EFL reading instruction: communicative task- based approach". *International Journal Of Instruction*, 5(2), 109-128.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: some consequences of individual differences in the acquisition of literacy *Reading Research Quarterly*, 2(4), 360-407.
- Sulaiman, S. (2019). Optimizing students' reading comprehension through direct reading thinking activity. *Journal of English Language Learning*, 3(2), 1-8.
- Taylor, S. E. (2006). *Fluency in silent reading*. Erişim Tarihi: 17.04.2024, <https://www.gio.co.za/system/documents/FluencyInSilentReading.pdf>
- TMV (2020). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Progamı*. İstanbul: TMV Yayınları.
- Toraman Ü. E. (2020). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ders kitaplarında kullanılan telaffuz yöntem ve uygulamaları üzerine bir inceleme*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir.
- Türkçe Sözlük (2015). Ankara: TDK Yayınları.
- Ünlü, S. Z. (2025). *Ana dili Arapça olan çocuklara Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde fonetik farkındalığın akıcı okumaya etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Wallace, C. (1992). *Reading*. Oxford: Oxford University Press.
- Yazdanpanah, K. (2007). The effect of background knowledge and reading comprehension test items on male and female performance. *The Reading Matrix*, 7(2), 64-80.
- Yıldırım, K. & Ateş, S. (2012). Silent and oral reading fluency: which one is the best predictor of reading comprehension of Turkish elementary students?. *International Journal of New Trends in Education and Their Implications*, 3(4), 79-91.
- Yıldız, M., Yıldırım, K., Ateş, S. & Çetinkaya, Ç. (2009). An evaluation of the oral reading fluency of 4th graders with respect to prosodic characteristic. *International Journal Of Human Sciences*, 6(1), 353-360.
- Zoghi, M., Kazemi, S. A. & Kalani, A. (2013). The effect of gender on language learning. *Journal of Novel Applied Sciences*. 2(4), 1124-1128.
- Zutell, J. & Rasinski, T. V. (1991). Training teachers to attend to their students' oral reading fluency. *Theory into Practice*, 30(3), 211-217.

XVII.ULUSLARARASI
DÜNYA DİLİ
TÜRKÇE
SEMPOZYUMU

Mustafa YİĞİT*

Özel Amaçlı Türkçe Öğretiminde Sözlük Çalışmaları: Türkçe-Somalice Askerî Terimler Sözlüğü

Özet

Türkiye Cumhuriyeti'nin "Afrika'nın Sorunlarına Afrikalı Çözümler" ilkesiyle başlatmış olduğu kültürel diplomasi hamleleri yoğunlaşarak devam etmektedir. Birçok ülkede farklı boyutlarda sürdürülmekte olan çalışmalar asırlar öncesine dayanan Türk-Somali münasebetlerinin de ivme kazanmasını sağlamıştır. Bu çerçevede 2017 yılında Somali ordusunun nitelikli personel ihtiyacını karşılamaya yönelik olarak tesis edilen TÜRK SOM, her geçen yıl faaliyetlerini artırmış 2024 yılı itibariyle lisans ve önlisans düzeyinde eğitim veren akredite bir kurum hüviyetine kavuşmuştur. Halihazırda Türk Silahlı Kuvvetleri'nin uhdesinde teorik ve uygulamalı olarak birçok başlıkta eğitimler icra edilmektedir. Bu eğitimlerin merkezinde ise Türkçe eğitimi bulunmaktadır. Eğitim dilinin Türkçe olması Somalili öğrencilerin ilk aşamada karşılaştıkları zorlukların başında gelmektedir. Silahlı Kuvvetlerin alan uzmanları ile diğer paydaşların (MEB, Yunus Emre Enstitüsü, Maarif Vakfı) koordineli bir şekilde yürüttükleri öğretim faaliyetleri öğrencilerin dil engelini aşarak eğitim sürecini daha verimli yürütmesini sağlamaktadır. Türkiye dışında Türkçe öğretimi yapılırken karşılaşılan en temel problem öğrencilerin ders dışında hedef dile maruz kalma imkânlarının oldukça kısıtlı olmasıdır. Bu durum, dil öğretimi esnasında öğreticilerin öğretim materyallerinin çeşitliliğine olan ihtiyacını artırmaktadır. Bahsedilen eksikliği gidermek amacıyla Türkçe-Somalice Askerî Terimler Sözlüğü çalışması planlanmış olup, ihtiyaçlar doğrultusunda alan uzmanlarının görüşleri alınarak 1170 madde başlığından oluşan bir sözlük düzenlenmiştir. 1170 Türkçe askerî terimden oluşan sözcüğün Somalice karşılıkları verilecek, kavram alanını tam karşılamadığı düşünülen kelimeler görsellerle desteklenecektir. Bu çalışma, TÜRK SOM ve Harp Okullarındaki Somalili öğrencilerin dil engelini aşmalarına ve eğitim süreçlerini daha verimli yürütmelerine katkı sunmayı hedeflemektedir.



**ANAHTAR
KELİMELER**

Kültürel diplomasi, Sözlük, Askerî terimler, Türkçe öğretimi.

* Öğretim Görevlisi, Milli Savunma Üniversitesi, mustafa.yigit@msu.edu.tr



Dictionary Work In Turkish Language Teaching For Specific Purposes: A Turkish-Somali Military Terms Dictionary

Abstract

Cultural diplomacy initiatives launched by the Republic of Turkey with the principle of "African Solutions to African Problems" are continuing with increasing intensity. The efforts carried out in various countries have accelerated the centuries-old Turkish-Somali relations. In this context, TÜRSOM, which was established in 2017 to meet the qualified personnel needs of the Somali army, has increased its activities each year and, as of 2024, has gained the status of an accredited institution providing education at undergraduate and associate degree levels. The theoretical and practical training provided within the Turkish Armed Forces focuses on Turkish language education. The fact that the language of instruction is Turkish is one of the main challenges for Somali students in the initial stages. To overcome this language barrier, field experts from the Armed Forces and other stakeholders (Ministry of National Education, Yunus Emre Institute, Maarif Foundation) conduct coordinated teaching activities. However, the most significant problem encountered in teaching Turkish outside of Turkey is the limited exposure of students to the target language outside of class. This situation increases the need for a variety and abundance of teaching materials for instructors. To address this gap, a Turkish-Somali Military Terms Dictionary has been planned, and a dictionary consisting of 1170 headwords has been prepared based on the opinions of field experts. In this dictionary, the Somali equivalents of 1170 Turkish military terms will be provided, and words whose conceptual scope is not fully covered will be supported with visuals. This study aims to help students at TÜRSOM overcome the language barrier and conduct their training processes more effectively.



KEYWORDS

Cultural diplomacy, Dictionary, Military terms, Turkish language teaching.



1. Kültürel Diplomasi ve Türkçe Öğretimi

Kültürel diplomasi, bir devletin kültürel değerlerini, dilini, sanatını ve eğitim kurumlarını kullanarak diğer toplumlarla karşılıklı anlayış, güven ve iş birliği ilişkileri geliştirilmesini amaçlayan bir dış politika aracıdır (Cummings, 2003). Temelinde siyasî ya da askerî baskı unsurlarından ziyade karşılıklı tanıma, kültürel paylaşım ve sürdürülebilir etkileşim ilkeleri yer almaktadır. Günümüzde kültürel diplomasi yalnızca hükümetler arası ilişkiler düzeyinde değil, aynı zamanda üniversiteler, kültür merkezleri ve benzeri kuruluşlar aracılığıyla çok aktörlü bir yapıya kavuşmuştur (Ang, Isar & Mar, 2015).

Eğitim alanındaki iş birlikleri, kültürel diplomasının en kalıcı ve etkili araçlarından biri olarak görülmektedir. Eğitim, bir ülkenin dilinin, düşünce biçiminin ve değerler sisteminin doğal biçimde aktarılmasına olanak tanır. Bu nedenle öğrenci değişim programları, ortak üniversite projeleri ve öğretmen değişim mekanizmaları, kültürel diplomasının uzun vadeli etkiler üreten bileşenleri arasında değerlendirilmektedir (Bound, Briggs, Holden & Jones, 2007). Eğitim yoluyla kurulan ilişkiler, ülkeler arasında karşılıklı güven, bilgi paylaşımı ve profesyonel ağların gelişmesini sağlamaktadır (Yunus Emre Enstitüsü, 2020).

Türk siyasi tarihinde, ulusu oluşturan her bir ferdin doğal bir asker olarak telakki edilmesi, ordu-millet olarak adlandırılan bir tanımı ortaya çıkarmıştır. Bu açıdan ele alındığında, askerlik pratiği ve sanatı, Türk milletinin kültürel kodlarına ve kimliğine meczolmuştur.

Türkçe öğretimi, kültürel diplomasının merkezindeki unsurlardan biri olarak değerlendirilebilir. Zira Türkçe, sadece iletişim aracı değil, aynı zamanda Türk kültürünün, tarihinin ve düşünce sisteminin taşıyıcısı konumundadır. Gerek askerî gerek sivil kurumlarda yürütülen Türkçe öğretim faaliyetleri, kültürel diplomasi hedeflerine önemli katkılar sunarak ülkeler arası ilişkilerin sadece resmî düzeyde değil, toplumsal tabanda da sağlam bir zemine kavuşmasına olanak tanımaktadır.

Türkiye'nin son yıllarda yürüttüğü kültürel diplomasi faaliyetleri, Afrika kıtasıyla olan tarihsel bağların yeniden güçlenmesine ve çok yönlü iş birliklerinin artmasına zemin hazırlamıştır. Bu kapsamda, farklı ülkelerde çeşitli ölçeklerde sürdürülen projeler, kökleri asırlara dayanan Türk-Somali münasebetlerinin de ivme kazanmasına önemli ölçüde katkı sağlamıştır. Dil Kursu, Önlisans, Lisans, Yüksek Lisans, Doktora, Araştırma, Tıpta Uzmanlık maksadıyla 1.384 Somalili öğrenci ülkemizde eğitim almıştır. (Cumhurbaşkanlığı İletişim Başkanlığı, 2022) Öte yandan Somali Silahlı Kuvvetleri'nin nitelikli personel ihtiyacını karşılamak amacıyla 2017 yılında tesis edilen TÜRSOM, Türkiye'nin güvenlik ve eğitim alanındaki yumuşak güç politikalarının somut bir yansıması olarak değerlendirilebilir. Kuruluşundan itibaren faaliyet alanını her yıl genişleten kurum, 2024 yılı itibarıyla lisans ve önlisans düzeyinde eğitim veren akredite bir askerî yükseköğretim kurumu statüsüne ulaşmıştır.

TÜRSOM'da Somali Silahlı Kuvvetleri personeliyle birlikte Askerî Okul Komutanlığında subay ve astsubay, Birlik Eğitim Komutanlığında ise komando taburları yetiştirilmektedir. Buradan mezun olan subay ve astsubaylar Türkiye'deki sınıf okulları ve eğitim merkezi komutanlıklarında eğitimlerine devam etmekte, müteakiben Somali'ye dönerek yeni birliklerinde görevlerine başlamaktadır (Anadolu Ajansı, 2022).

Bu bağlamda, Türkiye'nin kültürel diplomasi alanında atmış olduğu adımların Somali boyutu göz önüne alındığında, yürütülmekte olan faaliyetlerin daha üst seviyelere çıkarılabilmesi için dil öğretimi süreçlerinin titizlikle ele alınması ve çok yönlü biçimde desteklenmesi gerekmektedir.

2. Somalice'nin Dil Özellikleri

Somali dili, Afro-Asyatik dil ailesinin Kuşitik koluna ait olup, başta Somali olmak üzere Cibuti, Etiyopya ve Kenya'nın kuzeyinde konuşulmaktadır (Encyclopaedia Britannica, 2025).

21 Ekim 1972'de, Somali Hükümeti, Somali dili için Latin alfabesini kullanan ulusal bir imla sistemi (ortografi) kullanıma soktu. Bu tarihten önce, az sayıda özel vatandaş tarafından kullanılan çeşitli resmî olmayan yazıya geçirme sistemleri vardı, ancak tüm hükümet yazışmaları ve kayıtları İtalyanca, Arapça veya İngilizce idi (Andrzejewski, 1974). Afro-Asyatik aileye ait diller arasında Somalice, 1900'lerden itibaren belgelenmiş olması nedeniyle en fazla kayıtlı Kuşitik dillerden biridir (Wolfger, 2001).

Somali dili üç ana karşılıklı anlaşılabilir lehçe grubuna ayrılır:

1. Kuzey Somali (Af-Maxaa veya Af-Mahaa)
2. Benaadir Somali (Af-Benaadir)
3. Güney Somali (Af-Maay)

Somali alfabesinde 26 harf vardır (21 ünsüz (sessiz), 5 ünlü (sesli) harf) Somalice Latin alfabesi kullanmasına rağmen sesli harflerin telaffuzunda Arapçadaki hareke sistemine benzer bir ses yapısı vardır.

Somalice ünlüler kısa ve uzun olarak ikiye ayrılır.

- ⊙ -A, -E, -İ, -O, -U / -a, -e, -i, -o, -u bunlar kısa harf iken
- ⊙ -AA, -EE, -İİ, -OO, -UU / -aa, -ee, -ii, -oo, -uu, uzun harftir.

Uzun ünlüler sesin daha uzun söylenmesini sağlar ve kelimenin anlamını değiştirebilir.

Örneğin: - kısa: 'san' = burun –

uzun: 'saan' = zaman

'kh': Türkçedeki 'h'den daha gırtlaksı bir sestir.

- 'dh': 'd' ile 'z' arası bir sestir.

- 'sh': Türkçedeki 'ş' sesine denk gelir.

Somalice'de tıpkı Fransızca, Arapça, İspanyolca dillerinde olduğu gibi erillik dişillik özelliği vardır. Erillik dişillik kelimelerin sonuna gelen ekler vasıtasıyla sağlanır.

Lab (Eril)	Dheddig (Dişil)
-ka	-ta
-a	-da
-ga	-sha
-ha	

wade + ka → wadaha (erkek şoför)

il + ta → isha (göz)

Benzer durum işaret sıfatlarında da görülmektedir.

Kani waa kuma? → Bu (erkek) kim?

Kani waa dhallan → Bu bebek.



Tani waa tuma? → Bu (kadın) kim?

Tani waa dhakhtarad → Bu doktor.

Kaasi waa kuma? → O (erkek) kim?

Kaasi waa darawal → O sürücü

Taasi waa tuma? → O (kadın) kim?

Taasi waa darawalad → O sürücü.

3. Askerî Terimler Sözlüğü

Bireylerin gerek ana dillerini gerekse yabancı dilleri öğrenme sebeplerinin altında toplumsal, iktisadi ya da uluslararası değişimlere dayanan kişisel seçimler vardır. Türkiye'nin son yıllarda ticaret, turizm, kültür ve sanat alanlarında artan önemiyle Türkçe daha fazla talep gören bir dil olmuştur ve bu durum Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanına hız kazandırmıştır (Durmuş, 2013, s. 208-211).

Özel amaçlı dil öğretimi; genel ve/veya alana özgü öğretim materyalleri ve yöntemleri kullanan, öğrencilerin mevcut ve/veya gelecekteki akademik veya mesleki ihtiyaçlarını göz önünde bulunduran, bu ihtiyaçları karşılamak için gerekli dile, türlere ve becerilere odaklanan, bu ihtiyaçları karşılamada öğrencilere yardımcı olan bir dil öğretimi yaklaşımıdır. Çeşitli dil öğretim yaklaşımlarının bir araya getirilmesiyle oluşan eklektik bir yaklaşıma dayanır. Öğrenci merkezli olma, alana yönelik konularla yakın ilişki, hem planlama hem de öğretimde işbirliğine odaklanma gibi kendine özgü niteliklere sahiptir (Laurance, 2018'ten aktaran Kurt, 2019, s. 2).

Özel amaçlı Türkçe öğretimi tanımı ve çerçevesi yönüyle yeni olarak değerlendirilmesine rağmen tarihsel periyotta bazı dönemlerde çeşitli milletlere dil öğretiminde kullanılmıştır.

Türkçe'nin bazı milletlere öğretilme gayreti sadece günümüzde ortaya çıkmış bir ihtiyaç değildir. Örneğin İngilizlerin ülkemize olan ilgisi Türkçe öğrenme ihtiyaçlarını da beraberinde getirdi. Bu ihtiyaçların karşılanması amacıyla İngilizlere Türkçe öğretim kitapları yazılmaya başlandı. Osmanlı döneminde 1709 yılından 1910 yılına kadar 201 yıllık süreçte İngilizlere ve İngilizce bilenlere Türkçe öğretmek amacıyla 17 adet İngilizce kitap yazılmıştır (Şahin, Yeşilyurt, 2017 s. 4).

Tarihî birikim ve ihtiyaçlar göz önünde bulundurulduğunda Somalili öğrenciler için askerî terimler sözlüğü hazırlama sürecine başlanmıştır.

Askerî terimler sözlüğü iki dilli eşdeğerlik sözlüğü olarak hazırlanmıştır. Bu kapsamda toplam 1170 askerî terim belirlenmiştir. Terimler, kara, deniz ve hava kuvvetleri terminolojisini; rütbeleri, emir-komuta yapısını, operasyon, eğitim, lojistik ve savunma teknolojilerine ilişkin kavramları kapsamaktadır.

Somalice, Kuşitık kökenli bir dil olsa da tarih boyunca Arapça, İtalyanca ve İngilizce etkisi altında kalmıştır. Bu nedenle aynı kavram karşılık gelen farklı dillerden geçmiş kelimeler bulunabilir: Örneğin asker kelimesi askari, milateri, ciidan şeklinde kullanımları vardır. Kavram alanını tam olarak karşılayamayan kelimeler için ise görsel unsurlar kullanılmıştır.

Sözlükte belirlenen kelimeler 8 ana kategoride ele alınmıştır:

3.1. Komuta ve Rütbe Sistemi

Komuta yapısı, ünvanlar, emir dili, askerî protokol ve hiyerarşiye ilişkin terimler.

Yaklaşık Kelime Sayısı: 130–150

Örnekler: albay, general, tuğgeneral, yüzbaşı, astsubay, emir, komutan, karargâh, emir subayı, içtima, emir-komuta zinciri, disiplin, emir eri, komuta kademesi, tekmil, selamlama, marş, bayrak töreni.

3.2. Birlikler, Teşkilat ve Yapılar

Ordu yapılanması, birlik tipleri, üs ve karargâh türleri.

Yaklaşık Kelime Sayısı: 120–140

Örnekler: birlik, bölük, tabur, alay, tugay, tümen, ordu, karargâh, üs, garnizon, deniz üssü, hava üssü, sınıf okulu, eğitim komutanlığı, mekanize birlik, piyade, komando, kolordu.

3.3. Eğitim, Talim ve Tatbikat

Eğitim süreçleri, atış, tatbikat ve intibakla ilgili terimler.

Yaklaşık Kelime Sayısı:90–110

Örnekler: talim, eğitim alanı, atış, atış poligonu, talim fişeği, tatbikat, eğitim kampı, sınav, ders, komando eğitimi, temel eğitim, intibak eğitimi, idman, simülasyon eğitimi, ferdi teçhizat.

3.4. Silah, Mühimmat ve Teçhizat

Bireysel ve toplu silahlar, mühimmat türleri, donanım, koruyucu malzeme.

Yaklaşık Kelime Sayısı: 200–250

Örnekler: tüfek, tabanca, top, roket, tanksavar, füze, obüs, el bombası, mühimmat, şarjör, dipçik, dürbün, kask, çelik yelek, gaz maskesi, miğfer, süngü, mühimmat deposu, radar, telsiz, dürbün.

3.5. Harekât, Taktik ve Operasyon Terimleri

Savaş, saldırı, savunma, strateji, taktik, istihbarat ve hareket terimleri.

Yaklaşık Kelime Sayısı:250–300

Örnekler: harekât, taarruz, savunma, keşif, operasyon, çıkarma, pusu, istihbarat, hedef, geri çekilme, saldırı, geri püskürtme, emir, tehdit, takviye, ateş desteği, ateş hattı, siper, taktik, strateji, koordinasyon, lojistik destek.

3.6. Askerî Araçlar ve Teknolojik Sistemler

Kara, deniz ve hava araçları ile iletişim, radar ve teknoloji sistemleri.

Yaklaşık Kelime Sayısı: 150–180

Örnekler: tank, uçak, helikopter, gemi, radar, insansız hava aracı, telsiz, roketatar, torpido, konvoy, mayın tarama gemisi, uçak gemisi, radar anteni, füze kalkanı, kontrol kulesi, iletişim sistemi, sensör.

3.7. Lojistik, Sağlık ve Destek Faaliyetleri

Taşıma, iaşe, sağlık, mühendislik, bakım, onarım ve tedarik konuları.

Yaklaşık Kelime Sayısı: 100–120

Örnekler: ikmal, tedarik, bakım, tamir, ikmal yolu, malzeme, mühendislik, sıhhiye, revir, ecza dolabı, iaşe, erzak, kantin, çamaşırhane, ulaştırma, yakıt ikmal, kurtarma aracı, destek bölüğü.

3.8. Disiplin, Hukuk ve İdare

Askerî hukuk, disiplin, suçlar, ceza ve idari işlemler.

Yaklaşık Kelime Sayısı: 60–80

Örnekler: disiplin suçu, mahkeme, ceza, infaz, ihbar, firar, itiraf, görev ihmali, kınama, görevden alma, iç hizmet kanunu, sıkıyönetim, olağanüstü hal, hukuk, tazminat, emir ihlali.

3.9. Terör, Güvenlik ve Uluslararası Operasyonlar

Modern güvenlik, terörle mücadele, BM misyonları, barış gücü operasyonları.

Yaklaşık Kelime Sayısı: 70–90

Örnekler: terör, terörist, barış gücü, Birleşmiş Milletler, çok uluslu kuvvet, iç güvenlik, siber savaş, terör örgütü, dezenformasyon, kriz, insani yardım, diplomatik görev, koruma birliği.

3.10. Genel ve Destekleyici Terimler

Komutlar, temel emirler, yön, zaman, pozisyon, beden hareketi gibi günlük askerî dildeki kelimeler.

Yaklaşık Kelime Sayısı: 80–100

Örnekler: hazır ol, rahat, marş, ileri, geri, yat, kalk, sağa dön, sola dön, uygun adım, emir tekrarı, hazır kıta, sıraya geç, dağıl, dinlen, duruş, yürüyüş disiplini, dikkat, hizaya gel.

4. Sonuç

Türkiye'nin Afrika politikası çerçevesinde yürütülen kültürel diplomasi faaliyetleri, sadece ekonomik ve askerî alanlarda değil, aynı zamanda dil, eğitim ve kültür boyutlarında da güçlü bir etki alanı oluşturmuştur. Bu etkileşimin en somut örneklerinden biri, Türkiye ile Somali arasında eğitim ve askerî işbirliği temelinde şekillenen TÜRK SOM'dur.

Somalili askerî personelin eğitim süreçlerinde karşılaşılan en büyük güçlüklerden biri olan dil bariyerinin aşılması, etkili Türkçe öğretim materyallerinin geliştirilmesi ile mümkün olacaktır. Genel Türkçe öğretimine yönelik ihtiyaçlar devam etmekle birlikte özel amaçlı Türkçe öğretimine yönelik geliştirilen Somalice –Türkçe Askerî Terimler Sözlüğünün, hem dil öğretimi hem de askerî iletişim açısından önemli bir boşluğu doldurması planlanmaktadır.

İlerleyen aşamalarda ise terim sayısının artırılması, sesli telaffuz verilerinin eklenmesi, ve dijital erişime açık bir çevrim içi sözlük platformunun kurulması hedeflenmektedir.

KAYNAKÇA

- Ang, I., Isar, Y. R., & Mar, P. (2015). Cultural diplomacy: Beyond the national interest? *International Journal of Cultural Policy*, 21(4), 365–381. <https://doi.org/10.1080/10286632.2015.1042474>
- Anadolu Ajansı. (2022, Eylül 11). "Somali Kartalları" Mogadişu'daki Anadolu Kışlası'nda yetiştiriliyor. Erişim Tarihi: 11.10.2025, <https://www.aa.com.tr/tr/dunya/somali-kartallari-mogadisudaki-anadolu-kislasindayetistiriliyor/2667294>
- Andrzejewski, B. W. (1974). *The introduction of a national orthography for Somali*. Erişim Tarihi: 11.10.2025, <https://arcadia.sba.uniroma3.it/bitstream/2307/2550/1/The%20introduction%20of%20a%20nattional%20orthography%20for%20somali.pdf>
- Bound, K., Briggs, R., Holden, J., & Jones, S. (2007). *Cultural diplomacy*. Demos.
- Cumhurbaşkanlığı İletişim Başkanlığı. (2022). *Türkiye'nin yumuşak güç enstrümanı olarak kültürel diplomasi ve iletişim* (1. baskı). Cumhurbaşkanlığı İletişim Başkanlığı Yayınları.
- Cummings, M. C. (2003). *Cultural diplomacy and the United States government: A survey*. Center for Arts and Culture.
- Durmuş, M. (2013). Türkçenin yabancılarla öğretimi: Sorunlar, çözüm önerileri ve yabancılarla Türkçe öğretiminin geleceği ile ilgili görüşler. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (11), 207–228. <https://doi.org/10.14520/ad-yusb.488>
- Encyclopaedia Britannica, Inc. (2025). *Somali language*. Erişim Tarihi: 12.10.2025, <https://www.britannica.com/topic/Somali-language>
- Kurt, V. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde özel amaçlı dil öğretimi: İş Türkçesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara.
- Şahin, A., & Yeşilyurt, E. (2017). Osmanlı döneminde İngilizlere Türkçe öğretimi kitaplarının bibliyografik olarak incelenmesi. *Türk Dünyası Araştırmaları Dergisi*, 221, 1–16.
- Yunus Emre Enstitüsü. (2020). *Kültürel diplomasi ve Türkiye deneyimi*. YEE Yayınları.

XVII. ULUSLARARASI
DUNYA DILI
TÜRKÇE
SEMPOZYUMU

Muxlisa **SABIROVA***

Internet Matnlarida Gender Stereotiplik Muammosi

Annotatsiya

Har bir inson o'z hayoti davomida o'z tajribasini tartibga solish, tizimlashtirish va birlashtirish uchun yordam beradigan barqaror obrazlar, shakllar va qoliplarni topishga intiladi. Aynan shu umumlashgan obrazlar va harakatlar, xulq-atvor va ong, takrorlanib, odamlarning o'ziga nisbatan barqaror munosabatini keltirib chiqaradi, olimlar bularni stereotiplar deb atashadi. Ularning roli bugungi kunda tobora ortib bormoqda, chunki ular hayotda tezroq mo'ljal olish imkonini beradi, shu bilan birga aqliy faoliyat sarfi ma'lum darajada kamayadi. Ular haqli ravishda ham individual, ham ijtimoiy ongning muhim elementlariga aylanmoqda. Ijtimoiy stereotip odamlarning birgalikdagi, barqaror va takroriy faoliyati jarayonida vujudga keladi hamda uning qayta tiklanishini ta'minlaydi. Bu stereotip ijtimoiy hayotda odatiy bajariladigan harakatlar, qoidalar, me'yorlar, an'analar va urf-odatlarda o'z ifodasini topadi. Ijtimoiy stereotip insonning ongi va xatti-harakatlarida mustahkamlangan, ijtimoiy hayotning turli hodisalariga, boshqa odamlarga va ularning jamoalariga nisbatan tipik munosabatni ifodalaydi. U ijtimoiy-tarixiy sharoitlar va ijtimoiy muhitning boshqa omillari ta'sirida shakllangan shaxs hamda turli ijtimoiy guruhlarining oldingi tajribasini tegishli obyektga nisbatan o'ziga xos munosabat algoritmiga jamlaydi. Maqolada jamiyatda gender stereotip muammosi, uning lingvistik talqini tahlilga tortilgan.



Kalit So'zlar

Gender stereotip, Sotsiolingvistika, Kognitiv ong, Pragmalingvistika.

* Filologiya fanlari bo'yicha falsafa (PhD) doktori



The Problems of Gender Stereotypes in Internet Texts

Abstract

Everyone strives to find stable images, shapes and patterns that help to organise, systematise and integrate their experiences throughout their life. It is precisely these generalised images and behaviours, attitudes and mental processes, when repeated, that give rise to people's stable attitudes towards themselves; scientists call these stereotypes. Their role is increasing today because they allow us to orient ourselves more quickly in life, while at the same time reducing the mental effort required. They are rightly becoming important elements of both individual and social consciousness. A social stereotype arises in the course of people's joint, stable and repetitive activity, and ensures its reproduction. This stereotype finds expression in the customary actions, rules, norms, traditions and customs of social life. A social stereotype is embedded in an individual's consciousness and behaviour, expressing a typical attitude towards various phenomena of social life, other people and their communities. It condenses the prior experience of the individual and various social groups—shaped by socio-historical conditions and other factors of the social environment—into a distinctive attitude algorithm towards the relevant object. The article examines the problem of gender stereotypes in society and their linguistic interpretation.



KEYWORDS

Gender stereotype, Sociolinguistics, Cognitive consciousness, Pragmalinguistics.



Zamonaviy tilshunoslikning turli yo'nalishlarida bugungi kunda "stereotip" tushunchasi faol qo'llanmoqda. Jumladan, psixolingvistika, lingvomadaniyatshunoslik va sotsiolingvistika-kada mazkur tushunchaga tilshunoslikning turli burchaklaridan har xil qarashlar shakllangan.

Har bir inson o'z hayoti davomida o'z tajribasini tartibga solish, tizimlashtirish va birlashtirish uchun yordam beradigan barqaror obrazlar, shakllar va qoliplarni topishga intiladi. Aynan shu umumlashgan obrazlar va harakatlar, xulq-atvor va ong, takrorlanib, odamlarning o'ziga nisbatan barqaror munosabatini keltirib chiqaradi, olimlar bularni stereotiplar deb atashadi (Гаранович, т.у.) Ularning roli bugungi kunda tobora ortib bormoqda, chunki ular hayotda tezroq mo'ljal olish imkonini beradi, shu bilan birga aqliy faoliyat sarfi ma'lum darajada kamayadi. Ular haqli ravishda ham individual, ham ijtimoiy ongning muhim elementlariga aylanmoqda.

Stereotip tushunchasi ilk bor 1796-yilda fransuz nashriyotchisi F. Dido tomonidan bosmaxona amaliyotiga o'z ixtirosi – kitob bosish narxini pasaytirish imkonini beruvchi usulni joriy etgan vaqtda qo'llangan. Ilgari har safar matn yangidan terilgan bo'lsa, Dido terilgan matnlarni qoliplar ko'rinishida saqlashni taklif qiladi. Bu qoliplardan keyinchalik metall plastinkalar tayyorlangan. Dido o'z ixtirosi nomini ikkita yunoncha "στερεός" "qattiq" va "τύπος" "tasvir" so'zlarni birlashtirgan holda "stereotip" deb ataydi. Didoning ixtirosi nafaqat Fransiyada, balki boshqa mamlakatlarga ham tarqaladi, stereotip so'zi esa kasbiy sohadan kundalik so'zlashuv tiliga kirib keladi (Вилинбахова, 2012, s. 19-20).

Bugungi kunda kognitiv tilshunoslik, sotsiolingvistika, pragmalingvistika yo'nalishlarida olib borilayotgan tadqiqotlarda gender mavzusining ko'paygani, jamiyatda erkak va ayolning biologik va fiziologik farqlanishi bilan bir qatorda, nutqi, xulqi, muloqot jarayonida til birliklarini qo'llashdagi turfa xilliklarni o'rganishga alohida e'tibor kuchaydi. Bu, avvalo, tadqiqotchilarning atrofimizdagi dunyo haqidagi tasavvurlar gender omili ta'sirida qanday namoyon bo'lishini tushunishga intilishlari va "voqelikni til birliklari va shakllari orqali idrok etishdagi gender stereotiplarni" aniqlashlari bilan bog'liq. Gender "inson jinsining ijtimoiy va madaniy belgilangan o'ziga xos xususiyati" (Ниязова, 2022, s. 28) sifatida sotsiologiya, psixologiya, tilshunoslik va boshqa bir qator gumanitar fanlarning tadqiqot mavzusiga aylandi.

Ma'lumki, gender alohida ijtimoiy muammo hisoblanib, unga butun bir ijtimoiy omillar tizimi ta'sir ko'rsatadi: insonning ijtimoiy mansubligidan tortib, nutqiy vaziyatgacha, hamda shaxsning gender o'ziga xosligini belgilashdagi individual qarashlarigacha alohida ahamiyat kasb etadi. Ta'kidlash lozimki, gender sotsiolingvistik ma'noda insonning jamiyatdagi xatti-harakati va hayot faoliyatini shakllantiruvchi stereotiplar, qadriyatlar va munosabatlar tizimidan iborat. Bu tizim nafaqat ijtimoiy (barcha shaxslar uchun umumiy) tasavvurlar asosida quriladi, ya'ni erkaklik va ayollik xususiyatlari qanday ekanligi va qanday bo'lishi kerakligi haqidagi, balki alohida shaxslarning o'ziga xos qarashlarini aks ettiruvchi individual tasavvurlar asosida ham shakllanadi.

Gender bo'yicha tadqiqotlari dastlab G'arbda rivojlana boshlagan. Ingliz tilidan o'zlashgan "gender" atamasi grammatik rod kategoriyasini anglatib, 1968-yilda amerikalik psixanalitik R. Stoller "Jins va gender: erkaklik va ayollikning shakllanishi haqida" nomli kitobini chop etgandan so'ng ijtimoiy jins ma'nosini kasb etadi (Stoller, 1968). R. Stollerning fikriga ko'ra, gender psixologik va madaniy omillarga asoslangan tushuncha bo'lib, biologik jins bu jihatlarni inobatga olmaydi.

Uest va D. Zimmermann fikriga ko'ra, "gender shaxsiy, psixologik xususiyatlar majmuasi yoki rol emas, balki o'ziga xos ijtimoiy yaratish mahsulidir" (Усманова, 2006, s. 35). Erkak va ayol bo'lish – bu shunchaki erkak va ayol anatomiyasiga ega bo'lgan shaxs sifatida shakllanish emas, balki jamiyat va madaniyat tomonidan ijtimoiy me'yorlar va tuzilmalar asosida shakllantirilgan inson bo'lishidir. Gender atamasi mana shu nuqtada jins atamasidan farq qiladi. Olima Sh.Usmonova ham "jinsga faqat biologik hodisa sifatida yondashish mazkur kategorial tushunchani toraytirib, yuzakilashtirib qo'yadi, chunki maskulinizm (jasorat) va feminizm (nazokat) bir tomondan psixikaning filogenetik bog'langan xususiyati bo'lsa, ikkinchi tomondan ontogenezdada to'planadigan sotsio-madaniy hosiladir. Zamonaviy sotsiologlar va faylasuflar "jins" va "gender" tushunchalarini qarama-qarshi qo'yishadi" (Usmonova, 2022, s. 223) degan fikrni ilgari suradi. Jamiyatda ayol yoki erkak bo'lish jinsiy farqni ko'rsatsa, ularning jamiyatdagi o'rni, roli, maqomi, kasb-kori, tasavvurlari, dunyoqarashi, nutqiy muloqotidagi farqlar esa gender tafovutni belgilab beradi.

Ma'lumki, jamiyatda ayollarning nafisligi, nozik xilqat egalari ekanligi, muloyimligi, uy-ro'zg'or ishlaridagi faolligi, erkaklarning esa qat'iyatligi, liderligi va kuchliligi haqidagi gender stereotiplar nutqiy muloqotda ularning jamiyatdagi mavqe va rollariga ham ta'sir ko'rsatadi. Masalan, ayollar itoatkor va tobe' bo'lishlariga qaramay jamiyatda rahbar lavozimida bo'lganida xarakterida keskinlik, qat'iyatlilik kabi xususiyatlar ham mujassam bo'ladi. Ayollar "himoyasiz va zaifdirlar"; "ayol faqat uy ishlari bilan shug'ullanishi kerak" kabi jamiyatda shakllangan stereotiplar o'rnini bugun rahbar ayollarning ko'paygani va internet matnlarida ijobiy fikrlarning berilishi rahbar ayollarga nisbatan ijobiy stereotiplar shakllana boshlaganidan dalolatdir. Masalan, "*Hilola Umarova O'zbekiston Respublikasi Prezidenti Administratsiyasi rahbarining ta'limni isloh qilish bo'yicha o'rinbosari lavozimiga tayinlandi. Umuman, bugun e'lon qilingan tayinlovlarda Prezident Administratsiyasi rahbariga tayinlangan o'rinbosarlar va kotibiyat mudiri (jami 6 nafar)ning 4 nafari ayol kishi ekani juda yaxshi xabar, men bu o'zgarishlarni yoqlayman. Avvalo, 2 nafar maktab o'quvchisining onasi, qolaversa, ayollar va erkaklar teng huquqliligini targ'ib qiluvchi faol sifatida yagona ayol vazir Hilola O'ktamovna ning faoliyatini diqqat bilan kuzataman. Eng katta va muammoli sohalarimizdan biri bo'lgan umumta'limning cheksiz muammolari bilan kurashib optimizmini yo'qotmaganiga tan bera-man. Hilola Umarovani juda ko'p tanqid qilishadi. Lekin u rahbarlik qilgan yillari bo'lgan ijobiy o'zgarishlarni xolis tan olish kerak... Hilola O'ktamovnani yangi lavozimda ta'lim uchun va xalq uchun manfaatli tashabbuslar bilan ko'ramiz degan umiddaman. Yangi tayinlangan barchaga, xususan, ayollarga omad va muvaffaqiyat tilayman!*" (Shahnoza Soatova blogi).



Ma'lumki, insonning yoshi, jinsi, millati, ijtimoiy mavqeyi va boshqa ijtimoiy xususiyatlari har bir madaniyat va tilda o'ziga xos tarzda voqelanadi. Ayniqsa yoshi ulug' ayollar nutqida uchraydigan lingvomadaniy birliklar erkaklarnikidan farq qiladi. Yoshi ulug' ayollar nutqida maqol, frazeologizmlar, olqish va qarg'ishlarning berilishi, erkaklar nutqida esa vulgarizmlarning berilishi nutqda gender nutqiy stereotipik farqni yuzaga chiqaradi. Misolga e'tibor qaratsak: – *Balaginangni olay, Ashur, o'n kungina keyin chaqirsang, Girmon uyingga kep qo'yadimi?*

- ⊗ *Girmon Maskovga kep qo'ydi, momo, Maskovga kep qo'ygani – uyimga kep qo'ygani.*
- ⊗ *Hech bo'lmasa, chillasi chiqsin, Ashurjon, keyin nima desang, mayli.*
- ⊗ *Gitlir o'g'lingizning chillasi chiqishini kutib turadimi, momo? Istalin bova chillangizni tushunadimi? Hozir o'g'lingizni chiqarmasangiz, melisa kelib opketadi.*
- ⊗ *Urush mening bittagina bolamga qarab qoptimi, Ashur, insofing bormi?*
- ⊗ *Adolat momoning bolasi ikkitamidi? Yo boshida eri bormidi? Rais boboning bolasi ikkitamidi, momo? Avval chiqardi-ku, o'g'lini. Ko'pga kelgan to'y-da, momo, chidaymiz.*
- ⊗ *Hah, to'yginang boshingdan qolsin! Sahobiddin! Chiq, bolam, narsalaringni xaltaga solib qo'rganman. E, qirg'in kelsin, shu urushni boshlaganlarga! (oyina.uz 05.05.2025) Matnda qo'llangan balaginangni olay, to'yginang boshingda qolsin, e qirg'in kelsin, shu urushni boshlaganlarga qarg'ishlari ayol nutqiga tegishliligi va yoshi ulug'ligini ko'rsatadi. Odatda yoshi ulug' ayollar nutqida olqish va qarg'ishlarning uchrashi nutqning individualligini ko'rsatadi. Shuningdek, yuqoridagi matnda oddiy qishloq ayolining nutqi berilgan. Odatda ma'lumoti o'rta va undan past bo'lgan jamiyat vakillari voqea va hodisalarni o'z kognitiv bilimlari asosida tasvirlashadi va o'z nutqida voqelantiradi. Yuqoridagi momo nutqida ham *Girmon, Maskov, Gitlir* birliklarining berilishi, uning oddiygina qishloq ayoli ekanligini ko'rsatadi.*

Ma'lumki, internet matnida publitsistik mazmundagi matnlarda tahliliylik, obrazlilik ustunlik qiladi. Bu turdagi matnlarda subyektiv munosabat ham bo'rtib turadi. Gender stereotiplarda erkaklar nutqining dag'alligi, qo'polligi, vaziyat taqozo qilganida vulgarizmlarni qo'llashi haqida tasavvurlar shakllangan. Agar u jamiyatda hammaga birdek taniqli, ziyoli shaxs hisoblansa, u erkakning so'kish, haqorat so'zlarini qo'llashi noodatiy hol hisoblanadi. Matnga e'tibor qarastak: *Mirtemir akani o'ziga ham tushunarsiz bir mavhum hayajon bosib, G'afur akaga mo'ltirab qarab turar edi. Oqsoqol she'riy maktubni qo'lga olib, birdan portladi: – Bu padaringga la'nat lo'ttivozga namuncha qulluq qilasanlar! – deb qo'lidagi she'riy maktubni otib yubordi. Qog'ozlar xona bilan bir bo'lib to'zg'ib ketdi. Shoirlar nima deyishlarini bilmay qotib qolishdi. G'afur aka masalani yana ham chuqurlashtirdi. – Bu ahmoq svo-lochga namuncha ta'zim qilmasalaring?! "Axir o'zingiz bosh-qosh edingiz-ku? Qolaversa, bu she'riy maktubning mualliflaridan birisiz-ku. Nega bu gapni Toshkentda, hukumatimiz huzurida o'qib, muhokama qilganimizda aytmadingiz?!" deyisholmaydi bechoralar. Buyurganlar o'zimning hukumat, yozganlar bular. Qani, yozmay ko'rsinlar-chi! Yozsayam bir balo, yozmay sayam bir balo... Endi esa oqsoqolning injiqligi ortiqcha bo'lib turibdi (oyina.uz 10.05.2025).*

Yuqoridagi matnda G'afur G'ulomning, ya'ni yozuvchi, ziyoli shaxsning nutqida qo'llangan so'kish, haqorat so'zlari o'sha davrdagi rahbar Xrushchevga nisbatan salbiy munosabatini ifodalashga xizmat qilgan. Matnda sarlavhaga chiqarilgan "Bu lo'ttivozga namuncha qulluq qilasanlar! – Xrushchevni so'kkan G'afur G'ulom" birliklari ham jamiyat vakillari kognitiv ongida "ziyoli shaxsning so'kishi nutqiy odat me'yoriga zid"ligi haqidagi stereotiplarni parchalab, ijtimoiy roliga, ya'ni erkakligiga urg'uni kuchaytiradi.

Musulmon diniga mansub ayol nutqi boshqa din vakillari nutqidan tubdan farq qiladi. Masalan, o'zbek jamiyatida rafiqa rolidagi ayol nutqida ibo, hayo kabi xulqiy xususiyatlar ustunlik qiladi. Shuningdek, turmush o'rtog'iga nisbatan hurmat tamoyiliga asoslangan turli murojaat birliklarining qo'llanishi, ayniqsa, yangi turmush qurgan oilalarda onasining ismi bilan murojaat qilishi nutqiy etiket ko'rinishlaridan hisoblanadi. Misolga e'tibor qaratasak:

- ⊗ *Humayro, meni kechir, to'yni oldinroq qilsak bo'larkan.*
- ⊗ *Xudoning aytgan kuni bo'ladi-da, momomning o'g'li, kechir demang.*
- ⊗ *Kelin bo'lib, kelinlarday yayrashga ham ulgurmadim, Humayro?*
- ⊗ *Unday demang, men ... baxtliman, momomning o'g'li.*
- ⊗ *Baxt deysanmi, Humayro? Bir oygina eringni tushingda ko'rganday bo'lib qolganing baxtmi?*
- ⊗ *Shuncha qizning ichidan menga uylanganingizning o'zi menga baxt.*
- ⊗ *Meni kut, azizam! Urush tugasin, keyin bir kun ham seni yolg'iz tashlab, bir yerga ketmayman.*
- ⊗ *Kutaman, momomning o'g'li, kutaman.*
- ⊗ *Men albatta qaytib kelaman, Humayro, birov bir nima desa, ishonma!*
- ⊗ *Ishonmayman, momomning o'g'li, ishonmayman! Sizni o'lgunimcha kutaman! (Oyina.uz 05.05.2025).*

Gender stereotiplari – bu ikkala jins vakillarining fazilatları, xususiyatlari va xulq-atvor normalari, ularning tilda aks etishi haqidagi madaniy va ijtimoiy jihatdan aniqlangan fikrlar. [6; 95] Gender stereotiplar mavzusi bo'yicha tadqiqot olib borgan rus olimi M.V.Garanovich gender til stereotip (GTS) va gender nutq stereotipi (GNS)ni farqlashni taklif etadi (Шестопалова, 2007). Gender til stereotipi (GTS) – bu til egalarining erkak va ayol fazilatları haqidagi muayyan tasavvurlari bo'lib, ular tilda o'z aksini topadi. Mohiyatan, bular insonning ijtimoiy xususiyatlarini ifodalovchi so'zlar bo'lib, nafaqat ma'lum bir ma'noni anglatadi, balki o'ziga xos ma'no-mazmunlarga ham ega. Bu ma'no-mazmunlar ushbu so'zlarning ko'chma ma'noda qo'llanilishini oldindan belgilaydi va ularning lisoniy stereotiplarini shakllantiradi.



Gender nutqiy stereotipi (GNS) – bu shaxslar ongida amal qiladigan erkaklar yoki ayollarning nutqiy xatti-harakatlarining muayyan qolipidir. Bunday talqin gender stereotiplarini sotsiolingvistika muammolari doirasiga kiritib, ijtimoiy qatlamlarning til egalarining ongida GNSning amal qilish xususiyatlariga ta’sirini hisobga olish imkonini beradi (Шестопалова, 2007).

Shunday qilib, insonning turli xil shaxsiy sifatlari (psixologik xususiyatlardan tortib ijtimoiy rollargacha) va nutq xatti-harakatlari haqidagi gender tasavvurlari nafaqat stereotipik (ya’ni ijtimoiy jihatdan umumlashtirilgan), balki “erkakcha” va “ayolcha” nutqiy xatti-harakatlari to’g’risidagi shaxsiy tasavvurlarni ham o’z ichiga oladi. Bu tasavvurlar subyektiv tajriba davomida shakllanadi. Ushbu nuqtayi nazardan kelib chiqib, inson nafaqat jamiyatda mavjud bo’lgan gender stereotiplarini takrorlashi, balki ularni o’zgartirishi va hatto buzishi ham mumkin. Shu sababli, gender stereotiplarining bunday tuzilmasi individlarning lisoniy ongida gender omilining namoyon bo’lishini sotsiolingvistik jihatdan o’rganishni taqozo qiladi.



Foydalanilgan Adabiyotlar Ro'yxati

Гаранович, М. В. (t.y.). О социолингвистическом подходе при изучении функционирования гендерных стереотипов в языковом сознании носителей языка.

<https://cyberleninka.ru/article/n/o-sotsiolingvisticheskom-podhode-pri-izuchenii-funktsionirovaniya-gendernyh-stereotipov-v-yazykovom-soznanii-nositeley-yazyka>

Вилинбахова, Е. Л. (2012). Стереотип в лингвистике: объект или инструмент исследования? Сборник научных статей по материалам Первой конференции-школы «Проблемы языка: взгляд молодых ученых». Москва.

Ниязова, Г. (2022). Детектив романлар тилининг социопрагматик аспекти ва гендер хусусиятлари (PhD tezi). Тошкент.

Усманова, М. В. (2006). Гендерная специфика когнитивных моделей ситуаций (на материале устных спонтанных монологов). Учебное пособие по спецкурсу. Пермский университет.

Уэст, К., & Зиммерман, Д. (1999). Создание гендера (Е. Здравомыслова, Пер.; А. Клецина, Ред.). Москва.

Шестопалова, О. Н. (2007). Типология социальных стереотипов.

<https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/21797/1/uiro-2007-51-16.pdf>

Usmonova, Sh. (2022). Lingvomadaniyatshunoslik. Toshkent.



XVII.ULUSLARARASI
DÜNYA DİLİ
TÜRKÇE
SEMPOZYUMU

Müge **BAYRAKTAR***

**Mendil Kapmaca'dan Kelime Kapmaca'ya:
Geleneksel Oyunun Eğitim Uygulamasına Dönüşümü**

Özet

Bu araştırma, geleneksel Türk çocuk oyunlarından biri olan “Mendil Kapmaca” nın, Türkçe dersinde eş anlamlı kelime öğretimi desteklemek amacıyla yeniden yapılandırılarak “Kelime Kapmaca” adlı özgün bir etkinliğe dönüştürülmesi üzerine kurgulanmıştır. Araştırmanın temel amacı, oyun temelli öğrenmenin öğrencilerin kelime bilgisi gelişimine ve akademik başarılarına etkisini incelemek; ayrıca geleneksel oyunların eğitsel içerikle bütünleştirilerek kültürel mirasın aktarımına katkı sağlayabileceğini ortaya koymaktır. Araştırma, ortaokul beşinci sınıfta öğrenim gören 40 öğrenciyle yürütülmüş ve karma araştırma deseni benimsenmiştir. Nicel veriler ön test ve son test uygulamalarıyla; nitel veriler ise gözlem ve öğrenci görüş formları aracılığıyla toplanmıştır. Uygulama sürecinde “Mendil Kapmaca” oyununun temel kuralları korunmuş ancak oyun, öğrencilerin eş anlamlı kelimeleri doğru eşleştirmeleri esasına dayalı biçimde uyarlanmıştır. Bulgular “Kelime Kapmaca” etkinliğinin öğrencilerin kelime öğrenme başarısını anlamlı düzeyde artırdığını ve kelimeleri bağlam içinde daha kalıcı biçimde hatırlamalarını sağladığını göstermiştir. Ayrıca etkinliğin öğrenciler arasında yardımlaşma, paylaşım, sabır, saygı ve empati gibi sosyal değerlerin gelişimine katkıda bulunduğu gözlemlenmiştir. Sonuç olarak oyun temelli etkinliklerin dil öğretiminde bilişsel ve duyuşsal kazanımları destekleyici nitelikte olduğu, öğrencilerin derse yönelik motivasyonlarını artırdığı ve öğrenme sürecini daha eğlenceli, katılımcı ve etkileşimli hâle getirdiği belirlenmiştir. Bununla birlikte “Kelime Kapmaca” etkinliği, öğrencilerin günlük yaşamda kelimeleri doğru ve yerinde kullanma becerilerini güçlendirmiş, anlam ilişkilerini kavrama düzeylerini yükseltmiş ve kelime dağarcıklarını zenginleştirmiştir. Elde edilen sonuçlar, oyun temelli yaklaşımların dil öğretiminde kalıcılığı artırmada ve kültürel kimliğin eğitim ortamlarında yaşatılmasında etkili bir yöntem olduğunu ortaya koymuştur. Genel olarak çalışma, geleneksel oyunların pedagojik potansiyelini vurgulayarak eğitsel oyunların sürdürülebilir öğrenme kültürü oluşturmada önemli ve bütünleştirici bir rol üstlenebileceğini göstermektedir. Böylece öğrenme süreci yaratıcı, dinamik ve kültürel temelli biçimde güçlenmiştir.



**ANAHTAR
KELİMELER**

Eş anlamlı kelime öğretimi, Geleneksel çocuk oyunları, Oyun temelli öğrenme, Türkçe eğitimi, Kültürel miras.

* Dr. Millî Eğitim Bakanlığı, mugbay00@gmail.com



From Mendil Kapmaca to Kelime Kapmaca: Transforming a Traditional Game into an Educational Activity

Abstract

This study is designed around the transformation of one of the traditional Turkish children's games, "Mendil Kapmaca", into an original activity called "Word Capture" in order to support the teaching of synonyms in Turkish language classes. The main aim of the research is to examine the effect of game-based learning on students' vocabulary development and academic achievement, while also demonstrating that traditional games can be integrated with educational content to contribute to the transmission of cultural heritage. The study was conducted with 40 fifth-grade students, adopting a mixed-methods research design. Quantitative data were collected through pre-tests and post-tests, whereas qualitative data were obtained via observations and student feedback forms. During the implementation process, the basic rules of "Mendil Kapmaca" were preserved; however, the game was adapted to require students to correctly match synonyms. The findings indicated that the "Word Capture" activity significantly improved students' vocabulary learning outcomes and helped them retain words more effectively within context. Furthermore, the activity was observed to contribute to the development of social values among students, such as cooperation, sharing, patience, respect, and empathy. In conclusion, game-based activities were found to support both cognitive and affective gains in language learning, increase students' motivation toward lessons, and make the learning process more engaging, participatory, and interactive. Moreover, the "Word Capture" activity enhanced students' ability to use words accurately in daily life, strengthened their understanding of semantic relationships, and enriched their vocabulary. The results suggest that game-based approaches are effective tools for promoting long-term retention in language learning while also supporting the preservation of cultural identity within educational settings. Overall, the study emphasizes the pedagogical potential of traditional games and highlights that educational games play an important and integrative role in fostering a sustainable learning culture. Thus, the learning process is strengthened in a creative, dynamic, and culturally grounded manner.



KEYWORDS

Synonym teaching, Traditional children's games, Game-based learning, Turkish education, Cultural heritage.



1. Giriş

Somut olmayan kültürel miras, toplumların belleğinde yer etmiş geleneklerin, sözlü anlatıların, kültürün ve oyunların vb. birçok değerın kuşaktan kuşağa aktarılması yoluyla varlığını sürdürmektedir. Çocuk oyunları, somut olmayan kültürel mirasın bir parçası olarak yaşayan unsurlardan biridir. Toplumsal değerlerin ve dilsel birikimin aktarımında önemli işleve sahiptir. Geleneksel çocuk oyunları, sadece eğlence unsuru değil aynı zamanda kültürel sürekliliği sağlayan, sosyal ilişkileri güçlendiren ve dil öğretimine katkı sunan pedagojik bir araç olarak değerlendirilebilir. Çünkü çocukların ve gençlerin en temel sorunlarından biri, Türk kültürüne ve diline yönelik önyargılı bir bakış açısı geliştirmeleridir. Bu önyargının giderilmesi için öncelikle ailelerin, ardından da eğitimcilerin bilinçli bir şekilde destek sağlaması gerekmektedir. Gençlere, Türk kültürünün köklü ve güçlü bir medeniyet dairesi sunduğu hissettirilmeli ve bu kültürel mirasa sahip olmanın önemi kavratılmalıdır (Çelepi, 2016, s. 32-33). Bu açıdan bakıldığında somut olmayan kültürel mirasın önemli bir unsuru olan geleneksel çocuk oyunlarının Türkçe öğretiminde kullanılması yalnızca dilsel becerilerin geliştirilmesine değil, aynı zamanda kültürel kimliğin korunmasına ve geçmişle bağ kurulmasına hizmet eden bütüncül bir yaklaşım olarak öne çıkmaktadır.

Dünya dili olarak Türkçe, kimliğin, değerlerin ve toplumsal belleğin taşıyıcısıdır. Türkçenin eğitiminde temel hedeflerden biri, öğrencilerin kelime dağarcığını geliştirmek ve dili kültürel bağlamıyla kavramalarını sağlamaktır. Bu nedenle, Türkçeyi öğretirken hem kelime bilgisi hem de kültürel bağlamı destekleyecek yöntemler geliştirmek büyük önem taşımaktadır. Bu noktada oyun temelli öğrenme yaklaşımı dil öğretiminde hem kalıcılığı hem de anlamlı öğrenmeyi destekleyen etkili bir yöntem olarak öne çıkmaktadır. Özellikle çocukların yaşamında doğal bir öğrenme ortamı oluşturan oyunlar, dilin sözcük hazinesiyle buluştuğunda öğrenme sürecini daha eğlenceli, kalıcı ve kültürel açıdan zengin bir deneyime dönüştürmektedir. Oyun ortamında çocuk hem yeni sözcükler öğrenir hem de daha doğru ve kurallı cümleler kurma becerisi kazanır. Edindiği kelimeler aracılığıyla arkadaşlarına kendini ifade etmeyi, onları dinleyip anlamayı ve bu süreçte dili etkin biçimde kullanmayı öğrenir (Çoban, 2006, s. 38-39). Ayrıca, oyun temelli öğrenme öğrencilerin iş birliği yapma, paylaşma ve sosyal etkileşim becerilerini geliştirmesine olanak tanır böylece dil öğrenimi yalnızca bilişsel bir süreç olmaktan çıkarak sosyal ve kültürel bir deneyim hâline gelir. Bu açıdan değerlendirildiğinde, oyun temelli öğrenme yalnızca dilsel becerilerin gelişimine katkı sağlamakla kalmaz, aynı zamanda kültürel mirasın yaşatılmasına ve gelecek kuşaklara aktarılmasına da hizmet eden bütüncül bir eğitim yaklaşımı olarak önem kazanmaktadır.

Oyun temelli öğrenme, öğrencilerin bilişsel, sosyal ve kültürel kazanımları daha etkili bir şekilde edinmelerine imkân tanır. Geleneksel çocuk oyunlarının eğitim ortamına uyarlanması, bu kazanımların pekişmesini sağlarken aynı zamanda öğrencilerin dil becerilerini geliştiren zengin bir öğrenme deneyimi sunar. Türkçe derslerinde oyunların uygulanması, özellikle eş anlamlı kelimelerin öğretilmesi ve sözcük dağarcığının genişletilmesi açısından önemli fırsatlar yaratır. Öğrenciler kelimeleri bağlam içinde öğrenir ve dilsel becerilerini etkin biçimde kullanma imkânı bulur. Kelime öğretimi ister doğrudan ister dolaylı ya da her iki yaklaşımın birleşimi şeklinde yürütülsün, sınırlı ders süresi, dönemde öğrenilebilecek kelime kapasitesi ve öğrencilerin geleneksel yöntemlerden hızla sıkılarak farklı uygulamalar beklemeleri, öğreticilerin kelime öğretiminde çeşitli stratejiler geliştirmelerini zorunlu hâle

getirmektedir (Memiş, 2019, s. 2583). Bu doğrultuda, geleneksel çocuk oyunlarından yararlanmak kelime öğretiminin daha etkili ve kalıcı hâle gelmesini sağlar. Oyunlar yalnızca bilişsel kazanımlar sunmakla kalmaz, öğrencilerin duyuşsal gelişimlerini de destekler. Çocuklar oyun sırasında yaparak ve yaşayarak öğrenir; sabır, saygı, iş birliği ve paylaşma gibi sosyal değerleri deneyimleme fırsatı bulurlar. Ayrıca, oyun süreci iletişim becerilerini güçlendirir ve sosyal-duygusal öğrenmeyi zenginleştirir. Eğitimde etkin bir yöntem olarak oyun, gerekli davranış, bilgi ve becerilerin doğal bir şekilde kazanıldığı bir ortam sunar. Bu süreçte çocuk, yardımlaşma, hoşgörü, kibarlık, saygı, bağımsızlık ve cesaret gibi temel değerleri öğrenir ve içselleştirir (Girmen, 2012, s. 263). Böylece oyunlar öğrencilerin sosyal hayata uyum süreçlerini desteklemiş olur.

Oyun temelli öğrenme yalnızca dilsel gelişime değil, çocukların sosyal-duygusal yönlerinin desteklenmesine de güçlü katkılar sunar. Somut olmayan kültürel mirasın bir parçası olan geleneksel çocuk oyunları, Türkçe öğretiminde hem dilsel kazanımları hem de kültürel değerleri bir arada barındırır. Bu oyunların eş anlamlı kelime öğretimi gibi dil becerileriyle ilişkilendirilmesi, öğrencilerin hem akademik başarılarını artırmakta hem de kültürel sürekliliğe katkı sağlamaktadır. Dolayısıyla Türkçe, bir dünya dili olma sorumluluğunu birçok açıdan olduğu gibi kültürel mirası koruma, yaşatma ve geleceğe aktarma işleviyle de yerine getirmektedir. Geleneksel çocuk oyunları bu sorumluluğun sınıf ortamında hayata geçirilmesinde güçlü bir araç olarak önemini sürdürmektedir.

2. Materyal ve Yöntem

Bu araştırma, geleneksel çocuk oyunlarından biri olan Mendil Kapmaca'nın Türkçe dersinde eş anlamlı kelime öğretimine uyarlanmasıyla geliştirilen Kelime Kapmaca etkinliğinin etkili olup olmadığını incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma, nicel ve nitel verilerin bir arada kullanıldığı karma yöntem araştırma desenine dayanmaktadır. Bu yaklaşım hem öğrencilerin akademik başarılarının ölçülmesine hem de uygulama sürecine ilişkin gözlem ve öğrenci deneyimlerinin ayrıntılı biçimde incelenmesine olanak sağlamıştır. Araştırma, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çerçevesinde dil öğretiminde oyun temelli etkinliklerin etkili oluşunu ortaya koymayı hedeflemektedir. Geleneksel çocuk oyunlarının sınıf ortamına taşınması, yalnızca bilişsel değil; aynı zamanda sosyal, duyuşsal ve kültürel kazanımlara katkı sağlamaktadır. Bu yönüyle araştırma hem Türkçe eğitimi alanına hem de somut olmayan kültürel mirasın korunmasına hizmet etmektedir.

Araştırmada ön test–son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Deneysel işlem, bağımlı değişken üzerindeki etkileri ölçmede yüksek istatistiksel güç sağlar ve bulguların neden-sonuç ilişkisi çerçevesinde yorumlanmasına olanak tanır (Büyüköztürk, 2001, s. 21). Ayrıca süreç boyunca elde edilen gözlem ve öğrenci görüşleri de nitel veri olarak değerlendirilmiştir. Araştırmanın deney ve kontrol grubunu, 2024–2025 eğitim-öğretim yılında bir devlet ortaokulunda öğrenim gören 5. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenmiş ve gönüllülük esasına göre araştırmaya dahil edilmiştir. Toplam 40 öğrenci araştırmaya katılmıştır. Deney grubu 20, kontrol grubu ise 20 öğrenciden oluşmuştur.



Veri toplama süreci üç aşamada yürütülmüştür: Ön test uygulaması: Öğrencilere, eş anlamlı kelimelerden oluşan 25 maddelik listeye dayalı kısa cevaplı sorular içeren bir test uygulanmıştır. Etkinlik süreci: İlk olarak öğrencilere Mendil Kapmaca oyununun geleneksel biçimi tanıtılmış ve birlikte oynanarak kurallar pekiştirilmiştir. Ardından oyun, Kelime Kapmaca etkinliğine dönüştürülmüştür. Bu süreçte her öğrenciye listedeki kelimelerden birinin eş anlamlısı verilmiştir. Ortadaki öğrenci kelime havuzundan rastgele bir sözcüğü yüksek sesle okumuş, eş anlamlıya sahip öğrenci mendili kapmak için yarışmıştır. Uygulama 8 hafta boyunca, her hafta ders saatinin bir bölümünde yürütülmüştür. Son test uygulaması: Süreç sonunda aynı listeye bağlı son test uygulanmış, sonuçlar nicel olarak analiz edilmiştir. Araştırmada, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nın sekiz haftalık ders içeriği temel alınmıştır. Kitapta yer alan metinlerden seçilen 25 kelime, etkinlik materyali olarak kullanılmıştır. Bu araştırma, yalnızca bir devlet ortaokulunun 5. sınıf düzeyindeki öğrencileri ile sınırlıdır. Etkinlik süresi sekiz hafta ile sınırlı tutulmuş, ölçme aracı olarak ise yalnızca araştırmacı tarafından hazırlanan eş anlamlı kelime testi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular bu sınırlılıklar çerçevesinde değerlendirilmiştir.



Görsel 1. Deney grubundaki öğrencilerin "Kelime Kapmaca" etkinliğini uygulama süreci

3. Bulgular ve Tartışma

Bu araştırmada Mendil Kapmaca'dan Kelime Kapmaca'ya dönüştürülen geleneksel oyun etkinliğinin 5. sınıf öğrencilerinin eş anlamlı kelime bilgisi üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma kapsamında elde edilen veriler, nicel ve nitel bulgular doğrultusunda değerlendirilmiş ve ilgili literatürle karşılaştırılarak tartışılmıştır. Araştırmada kontrol ve deney gruplarındaki ön test puanlarının uygulanan yöntemle göre farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Öncelikle ön test ve son test uygulamalarından elde edilen puanların aritmetik ortalama ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Öğrencilerin ön test ortalaması deney grubunun 11,75, kontrol grubunun ise son test ortalaması 10,85 olarak bulunmuştur. Yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucuna göre iki grup arasında istatistiksel farklılık olmadığı görülmüştür ($t=0,960$, $p=0,34$).

— Deney ve kontrol grubunun ön test standart sapmaları sırası ile 3,68 ve 2,00; son test standart sapmaları sırası ile 4,62 ve 4,99'dur. Ön test- son test fark ortalamaları sırasıyla 10,35 ve 3,65 olarak hesaplanmış olup aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Gruplar	N	Ön test ortalama	Fark ortalaması
Deney	20	11,75	10,35
Kontrol	20	10,85	3,65

Tablo 1. Gruplar arası puan farklılıkları

Yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucunda bu iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu durum kontrol ve deney grubu ön test- son test fark ortalamalarının istatistiki olarak birbirinden farklı olduğunu desteklemektedir. Farkın deney grubunun lehine olması, “Kelime Kapmaca” etkinliğinin öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkilediğini ortaya koymaktadır.

Araştırmanın nitel boyutunda ise etkinlik süresince yapılan sınıf gözlemleri ve öğrencilerden alınan kısa yazılı geribildirimler içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. İçerik analizinde araştırma sorunsalını tanımlamak için kullanılabilir yöntemlerden biri kişisel gözlemlerdir. Kişisel gözlemler, araştırma konusuna ilişkin doğrudan deneyimlerin aktarılmasıdır. Bu tür gözlemler, araştırmanın amacının ve kapsamının netleştirilmesinde önemli bir rol oynar; aynı zamanda konuya dair özgün verilerin elde edilmesine ve yeni bilgilerin ortaya çıkarılmasına katkı sağlar (Alanka, 2024, s. 74). Bu doğrultuda araştırmada elde edilen veriler; öğrencilerin etkinliği eğlenceli bulduklarını, oyunun derse katılımı artırdığını ve kültürel bağ kurmalarını kolaylaştırdığını göstermektedir. Ayrıca öğrencilerin paylaşma, yardımlaşma, sabır ve takım ruhu gibi değerleri vurguladıkları görülmüştür. Bulgular, literatürde yer alan görüşlerle de örtüşmektedir. Oyun, çocuğun çok yönlü gelişimini destekleyen; çevresiyle etkileşimini artıran ve sosyalleşmesine katkı sağlayan doğal bir öğrenme ortamıdır. Çocuk oyun aracılığıyla çevresiyle sağlıklı ilişkiler kurmayı, iletişim becerilerini geliştirmeyi ve sosyal kuralları deneyimleyerek öğrenmeyi başarır (Özdoğan, 2014, s. 132). Geleneksel çocuk oyunlarının Türkçe öğretimi sürecinde öğrencilerin hem dilsel hem de duyuşsal gelişimlerine önemli katkılar sunduğunu ortaya koymuştur. “Kelime Kapmaca” etkinliğiyle öğrencilerin derse katılımının arttığı, eş anlamlı kelimeleri daha kolay öğrendikleri ve öğrendiklerini kalıcı hale getirdikleri belirlenmiştir. Bu bulgu, geleneksel Türk çocuk oyunlarının doğasında yer alan yönerge takibi, sıra bekleme ve kurallara uyum gibi unsurların, çocukların iletişim ve dikkat becerilerini geliştirdiğini belirten literatürle paraleldir (Sallabaş, 2020, s. 106).

Oyun ortamı, öğrencilerin sosyal etkileşim kurma, kendini ifade etme, yardımlaşma ve sabır gibi değerleri deneyimleme fırsatı sunduğu için bireyin kişilik gelişimini de desteklemektedir. Oyunda kurallara uyan, arkadaşlarıyla uyum içinde hareket eden çocukların kişilik gelişimlerinin olumlu yönde ilerlediği; uyumsuz davranışlar sergileyen çocukların ise oyun dışı bırakılma kaygısıyla bu davranışlardan uzak durmaya çalıştıkları gözlemlenmiştir (Özhan, 1997, s. 24). Oyunun çocukta toplumsal normlara uyum ve sorumluluk bilinci geliştiren bir araç olduğunu göstermektedir. Araştırmada kullanılan “Kelime Kapmaca” etkinliği, öğrencilerin eş anlamlı kelimeleri bağlam içinde öğrenmelerini ve dilsel farkındalık kazanmalarını sağlamıştır. Bu durum, Karatay’ın ana dili eğitiminde kelime öğretimine ilişkin görüşlerini destekler niteliktedir. Özellikle ikinci kademedeki itibaren kelimelerin eş anlamlarıyla öğretilmesinin, öğrencilerin kelime dağarcığını zenginleştirdiğini ve dilsel becerilerini geliştirdiğini belirtmiştir (Karatay, 2007, s. 150-151).

Bu araştırmada da benzer biçimde, etkinliğe katılan öğrencilerin eş anlamlı kelimeleri hem anlam hem de kullanım yönüyle daha bilinçli biçimde öğrendikleri saptanmıştır. Araştırmanın bulguları, bu görüşleri destekler nitelikte olup geleneksel oyunlarla kelime öğretiminin bilişsel sınırlarını aşarak öğrencinin sosyal-duygusal gelişimine de katkı sağladığını göstermektedir.

4. Sonuç

Bu araştırmada, somut olmayan kültürel mirasın bir parçası olan geleneksel çocuk oyunlarının Türkçe öğretiminde kullanılabilirliği “Kelime Kapmaca” etkinliği üzerinden incelenmiştir. Araştırmanın bulguları, oyun temelli öğrenme yaklaşımının öğrencilerin dilsel gelişimini desteklemede etkili bir yöntem olduğunu ortaya koymuştur. Özellikle “Mendil Kapmaca” oyunundan uyarlanan “Kelime Kapmaca” etkinliği, öğrencilerin eş anlamlı kelimeleri daha kolay ve kalıcı biçimde öğrenmelerini sağlamıştır. Deney grubu öğrencilerinin son test puanlarında görülen anlamlı artış, oyunun dilsel farkındalığı artırdığını, öğrenme motivasyonunu güçlendirdiğini ve Türkçe öğretiminde kültürel öğelerin kullanımının öğrenme sürecini daha anlamlı hale getirdiğini göstermektedir. Nitel bulgular ise, öğrencilerin etkinliği eğlenceli, öğretici ve katılımı teşvik edici bulduklarını, oyunun sınıf içi iletişimi güçlendirdiğini ve öğrencilerin sosyal-duygusal becerilerini geliştirdiğini ortaya koymuştur. Oyun sürecinde öğrencilerin yardımlaşma, sabır, iş birliği, sıra bekleme ve kurallara uyma gibi davranışlar sergiledikleri gözlenmiştir. Bu durum, oyunun yalnızca bilişsel kazanımlara değil, aynı zamanda çocukların karakter gelişimine, toplumsal normları içselleştirmelerine ve değer algılarının güçlenmesine de katkı sağladığını göstermektedir.

“Kelime Kapmaca” etkinliği, Türkçe öğretiminde hem dilsel hem de kültürel bir öğrenme ortamı oluşturarak öğrencilerin kimlik bilincini ve kültürel aidiyet duygusunu desteklemiştir. Geleneksel çocuk oyunlarının Türkçe derslerine uyarlanması hem öğretim sürecinin verimliliğini artırmakta hem de kültürel mirasın korunması ve gelecek kuşaklara aktarılması açısından önemli bir işlev üstlenmektedir. Bu araştırma, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nin kültürel temelli ve değer odaklı eğitim anlayışına uygun olarak, oyunların öğretim sürecinde aktif bir araç olarak kullanılabileceğini göstermektedir. Dil öğretimi yalnızca akademik bir beceri değil, aynı zamanda kültürel bir aktarım sürecidir. Bu doğrultuda, geleneksel oyunların eğitim ortamlarına uyarlanması, Türkçenin dünya dili olarak sahip olduğu kültürel derinliği sınıf ortamında yaşatarak kalıcı öğrenmeyi ve kültürel sürekliliği sağlamaktadır.

KAYNAKÇA

- Alanka, D. (2024). Nitel bir araştırma yöntemi olarak içerik analizi: Teorik bir çerçeve. *Kronotop İletişim Dergisi*, 1(1), 62–82.
- Büyüköztürk, Ş. (2001). *Deneyisel desenler*. Pegem A Yayıncılık.
- Çelepi, M. S. (2016). Somut olmayan kültürel miras ve üniversite gençliği. *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(3), 15–35. <https://doi.org/10.30803/adusobed.288155>
- Çoban, B. (2006). *Ortaöğretimde ve üniversitelerde eğitsel oyunlar*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Girmen, P. (2012). Eskişehir folklorunda çocuk oyunları ve bu oyunların yaşam becerisi kazandırmadaki rolü. *Millî Folklor*, 95, 263–273.
- Karatay, H. (2007). Kelime öğretimi, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 141–153.
- Memiş, M. R. (2019). Kelime öğretim stratejileri ölçeği: Geliştirme, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Turkish Studies*, 14(4), 2579–2593.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Ortaokul Türkçe 5. sınıf ders kitabı* (1 ve 2. Kitap). MEB Yayınları.
- Özdoğan, B. (2014). *Çocuk ve oyun: Çocuğa oyunla yardım*. Anı Yayıncılık.
- Özhan, M. (1997). Türkiye’de çocuk oyunları kültürü. Feryal Matbaası.
- Sallabaş, M. (2020). Halk biliminin işlevleri bağlamında geleneksel çocuk oyunları: RTÜK çocuk oyunları. *Millî Folklor*, 16(126), 99–109.



XVII.ULUSLARARASI
DÜNYA DİLİ
TÜRKÇE
SEMPOZYUMU

Nadir AKTAŞ* Paki KÜÇÜKER**

Hâfız Sa'deddîn'in Baytar-nâme'si Üzerine Dil İncelemesi

Özet

Baytarnâmeler, Osmanlı kültüründe özellikle Arapçadan ve Farsçadan yapılan çeviriler ve telif eserler üzerinden at yetiştiriciliğinin önemli kaynakları arasında yer almaktadır. Bu eserler yalnızca veterinerlik ve sağaltım uygulamaları değil; aynı zamanda dönemin dil, kültür ve tıp anlayışı hakkında bilgiler vermektedir. Çalışmamızın konusunu, Hâcî Muhammed bin Hâcî Akşarayî tarafından Farsçadan çevrilen müstensihî Hâfız Sa'deddîn olan Milli Kütüphane Yazmalar Koleksiyonu'nda 06 Mil Yz A 2888 koleksiyon numarasıyla kayıtlı bulunan Baytar-nâme adlı eser oluşturmaktadır. Eser iki farklı baytarnâmeden oluşmaktadır. Birinci bölümde "at için me'âlcüdür" diye başlayan 6a/5'e kadar süren hastalık isimlerinden ve tedavilerinden bahsetmektedir. İkinci bölümde ise çalışmamızın asıl konusu olan "Baytar-nâme" adlı eser 6a/5'ten başlayıp 21b/14'e kadar sürmektedir. Eserde atların faziletlerinden iyi ve kötü huylarından bahsettikten sonra hastalık ve tedavileri hakkında bilgiler vermektedir. Eser on bâbtan oluşmaktadır. Birinci bâb, atların iyi ve güzel niteliklerini açıklar. İkinci bâb, iyi ve kötü sıfatlarını açıklar. Üçüncü bâb, atların başlarını ve dişlerini açıklar. Dördüncü bâb, atların başında bulunan hastalıkları açıklar. Beşinci bâb, atların boynunda bulunan hastalıkları açıklar. Altıncı bâb, atların iç organlarında görülen hastalıkları açıklar. Yedinci bâb, atların ayaklarında görülen hastalıkları açıklar. Sekizinci bâb, atların gövdesinde görülen hastalıkları açıklar. Dokuzuncu bâb, atların ateşlenmesini (hummasını) açıklar. Onuncu bâb, atların birbirlerine denk gelen özelliklerini açıklar. Bu çalışma inceleme, metin ve dizin olarak üç bölümden oluşmaktadır. İnceleme bölümünde eser, yazar, müstensih ve çalışmamıza konu olan Baytar-nâme hakkında bilgiler verilmektedir. Ayrıca dil ve imla özellikleri değerlendirilmiştir. Araştırmamızda öncelikle eserin dil özellikleri incelenmiş olup metinde yer alan fonetik ve morfolojik unsurlar tespit edilmeye çalışılmıştır. Osmanlı Türkçesinin döneme özgü imlâ ve ses özellikleri örneklerle ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bunun yanında metinde geçen bitki adaları ve hayvan hastalıklarına ilişkin kavramlar, farmakolojik terimler dizin-sözlük çalışmalarında belirtilmiştir. Araştırma bu yönüyle hem veterinerlik tarihi hem de Türk dili tarihi incelemeleri bakımından önem taşımaktadır. Sonuç olarak Hâfız Sa'deddîn'in Baytar-nâmesi yalnızca bir veterinerlik sağaltım kitabı değil aynı zamanda Türkçenin bilim dili olma sürecine katkı sağlayan eserlerden biridir. Bu çalışmada yapılan inceleme ile hem veterinerlik ve tıp sahası açısından önem taşıırken hem de dönemin söz varlığı, filolojisi ve kültür aktarımını değerlendirmek açısından önem taşımaktadır.



ANAHTAR
KELİMELER

Bitki adları, Türk dili, Atçılık, Veteriner hekimliği,
Baytar-nâme.

* Yüksek Lisans Öğrencisi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, Sakarya/TÜRKİYE nadir.aktas2@ogr.sakarya.edu.tr ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5252-125X>

** Prof. Dr., Sakarya Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Sakarya/TÜRKİYE, pkucuker@sakarya.edu.tr ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7538-4200>

A Linguistic Study on Hafiz Sa'deddin's Baytar-nâme

Abstract

Baytar-nâmes, particularly translations from Arabic and Persian and original works, are among the important sources on horse breeding in Ottoman culture. These works provide information not only on veterinary and therapeutic practices but also on the language, culture, and medical understanding of the period. The subject of our study is Hâcî Muḥammed bin Hâcî Akşarayî, with Hâfız Sa'deddîn as the copyist, which is registered in the National Library Manuscripts Collection under the collection number 06 Mil Yz A 2888. The work consists of two different baytar-nâmes. The first section, beginning with "At için me'âlcedür" and continuing until 6a/5, discusses the names of diseases and their treatments. The second section, which is the main subject of our study, is the work titled "Baytar-nâme," which begins at 6a/5 and continues until 21b/14. After discussing the virtues and good and bad traits of horses, the work provides information about diseases and their treatments. The work consists of ten chapters. The first chapter explains the good and beautiful qualities of horses. The second chapter explains their good and bad traits. The third chapter explains the heads and teeth of horses. The fourth chapter explains the diseases found in the head of horses. The fifth chapter explains the diseases found in the neck of horses. The sixth chapter explains the diseases seen in the internal organs of horses. The seventh chapter explains the diseases seen in the legs of horses. The eighth chapter explains the diseases seen in the body of horses. The ninth chapter explains fever (humma) in horses. The tenth chapter explains the corresponding characteristics of horses. This study consists of three sections: analysis, text, and index. The analysis section provides information about the work, the author, the copyist, and the Baytar-nâme, which is the subject of our study. In addition, the language and spelling characteristics are evaluated. In our research, we first examined the linguistic features of the work and attempted to identify the phonetic and morphological elements in the text. We attempted to highlight the spelling and sound characteristics specific to Ottoman Turkish during that period with examples. In addition, the concepts related to plant names and animal diseases mentioned in the text, as well as pharmacological terms, are listed in the index-dictionary. In this respect, the research is significant in terms of both veterinary history and Turkish language history studies. In conclusion, Hâfız Sa'deddîn's Baytar-nâme is not only a veterinary medicine book but also one of the works that contributed to the process of Turkish becoming a scientific language. The analysis conducted in this study is significant both in terms of veterinary medicine and medicine, and in terms of evaluating the vocabulary, philology, and cultural transmission of the period.



KEYWORDS

Plant names, Turkish language, Horse breeding, Veterinary medicine, Baytar-nâme.

Giriş

İnsanlık ve tıp bilimi eş zamanlı ortaya çıkmış ve birlikte evrim geçirdiği düşünülmektedir. İlk çağlardan bu yana çeşitli sağlık sorunlarıyla karşı karşıya kalan insanoğlu, bu duruma çözüm bulmak için farklı tedavi yöntemleri geliştirmiştir. İnsanların yaşamsal gereksinimlerini karşılamada önemli rol oynayan hayvanların sağlığına yönelik uygulamalar da benzer bir gelişim süreci izlemiştir. Hint toplumunda insan ve hayvan tedavilerinin özdeş olduğu, eski İran'daki hekimlerin ise her iki türü de aynı şekilde tedavi ettiği bilinmektedir. Antik Mısır'da yaşanan on büyük bela arasında dördünün hem insanlarda hem hayvanlarda görülen salgın hastalıklar olması dikkat çekicidir. Türk toplumunda ise çiçek hastalığına karşı koruyucu aşı benzeri uygulamalar her iki tür için de kullanılmış, şamanlar insan ve hayvan tedavilerinde benzer ritüeller gerçekleştirmiştir. İslam döneminde Türklerde kurulan şifalarda insanlarla birlikte hayvanlara da tedavi hizmeti sunulmuştur. Araştırmalar, insanların bazı tedavi tekniklerini hayvanları gözlemleyerek öğrendiğini göstermektedir. Aynı şekilde, insanlara uygulanan bazı tedavi metotları hayvanlara da uyarlanmıştır (Yiğit vd., 2013, s.8-13).

Beslenme, giyim, ulaşım, savaş ve savunma gibi pek çok alanda faydalanan hayvanlar, insanların en yakın ilişki kurduğu canlılar arasındadır. Her topluluk, bulunduğu coğrafya ve dönemde belirli hayvan türleriyle daha sık etkileşim kurmuş ve bu hayvanlar gündelik yaşamlarının odağında yer almıştır. Türkler de dahil olmak üzere pek çok toplumun kültüründe at, merkezi bir konuma sahip olmuştur. Türk kültüründe atın özel bir önemi vardır. Geçmişte savaşlarda, yolculuklarda ve haberleşme sisteminde at vazgeçilmez bir unsur olmuştur. Bir yandan edebiyatta atları konu alan rahşiyeler kaleme alınırken, diğer yandan cirit ve çevgan gibi at sporları icra edilmiştir (Bars, 2023, s.17).

İslam uygarlığında hayvan bakımı, hastalıkları ve tedavi teknikleri üzerine yazılmış eserler önemli bir literatür oluşturmuştur. Hayvan yetiştirme, hastalıkları ve tedavi yöntemleriyle ilgilenen uzmanlar «baytar», bu konuları inceleyen eserler ise «baytarnâme» olarak tanımlanmıştır (Bars, 2023, s.17). Söz konusu eserler, umumiyetle atçılık ve binicilik eğitimi ile atların hastalık ve tedavileri üzerine kaleme alınmışlardır (Şen, 2017, s.149).

Baytar kelimesinin etimolojisi tartışmalıdır. Batı kaynaklarında “baytar (baytâr / baytar)” kelimesinin menşeinin Eski Yunancada “at hekimi” manasına gelen “hippiatros” kelimesinden geldiği ileri sürülmektedir (Şen, 1995, s. 177). Arap bilim insanları genellikle hayvanların hastalık ve yaralarını kan aldirarak tedavi etme pratiğine dayanarak kelimenin “yarmak” anlamındaki “batr” kökünden türediğini ileri sürmektedir. Batılı araştırmacılar ise terimin Yunanca'da “at doktoru” karşılığı olan “ippiatros” sözcüğünden geldiğini ve Bizanslı at hekimlerinin Arap panayırlarında çalışırken bu kelimeyi Arapçaya taşıdığını savunmaktadır (Kırbıyık, 1992, s.278).

Gerçekten de atçılıkla ilgili eserlerin öncelikle Yunan kaynaklarından Arapçaya çevrilmesi ve bu eserlerin büyük ölçüde at tedavilerine odaklanması ilgi çekici bir durumdur. Baytar terimi günümüzdeki veteriner hekim kavramına karşılık gelmektedir. “Modern anlamda veteriner hekim: hayvan hastalıklarının tedavisinden, hayvanların ıslahı ve üretiminden, hayvansal ürünlerin üretim aşamasından tüketiciye ulaşmasına kadar tüm süreçlerdeki görevlerden sorumlu ve yetkili profesyonel olarak ifade edilmektedir” (Özgür, 1997, S. 98). Baytarnâmeler hayvan hastalıklarını tedavi etmede önemli olduğu kadar veteriner hekimliğinin tarihsel gelişimini anlamak için en değerli kaynaklardır.

Baytarnâmeler olarak bilinen eserler, veteriner hekimliği tarihini aydınlatan en önemli yazılı kaynaklar arasında yer almaktadır. Bu eserler, yalnızca veteriner hekimliği tarihine değil, aynı zamanda eczacılık, tıp ve bilim tarihine de önemli katkılar sunmaktadır. 9., 12. ve 14. yüzyıllarda Arapça olarak kaleme alınan ilk örneklerin yanı sıra, 14. yüzyıl sonrasında yazılan Türkçe baytarnâmeler de mevcuttur. Bu eserlerde hayvan hastalıkları, tedavi yöntemleri ve ilaç tariflerinin yanı sıra, şiirler, hikâyeler ve atasözleri gibi farklı yazın türlerine de yer verilmiştir. Ayrıca, halk bilgileri ve dönemin genel tıbbi uygulamaları da bu metinlerde kayıt altına alınmıştır. Dolayısıyla, baytarnâmeler yalnızca veterinerlik tarihi açısından değil, bilim ve kültür tarihi bakımından da değerlidir. Bu eserlerin içerdiği teknik bilgilerin yanında, dönemin kültürel özelliklerini yansıtan öğelerin de dikkate alınması, geçmişe dair daha bütüncül bir anlayış geliştirilmesine katkı sağlayacaktır (Özen ve Taşkın, 2008, s.81).

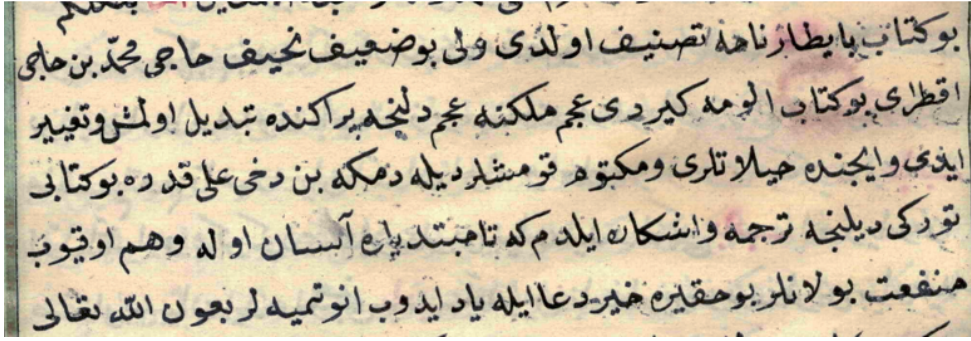
Baytarnâme literatüründe, insan yaşamında merkezi konumda bulunan atın, insandan sonraki en onurlu yaratık olduğu vurgulanmaktadır: “Bilgil kim insandan sonra eşrefü hayvanat atdur kim ana ‘Arab feres dir. Firaseti olduğuyçün ve ademün çok mesalihi andan hasıl olur” (Şen, 2017, S. 153). Bu türdeki yapıtlarda ayrıca ata ilk kez binen kişinin Hz. İsmail olduğu, Hz. Davud’un atlara büyük sevgi duyduğu ve kaliteli atlar yetiştirdiği, oğlu Hz. Süleyman’a bin at bıraktığı nakledilir (Şen, 2017, S.153-154). Baytarnâmeler çok sayıda bilimsel disiplini kapsayan zengin bir içeriğe sahiptir. Öncelikli olarak veteriner hekimlikle birlikte folklor, dil bilimi, tarih, bilim tarihi ve botanik gibi alanlarla ilişkili bilgiler sunmaktadır (Bars, 2023, s.18).

Baytarnâmelerde ele alınan konular genellikle belirli bir düzen içinde sunulmaktadır. Bu eserlerde savaş amacıyla at yetiştirmenin erdemleri, kaliteli ve kalitesiz atların özellikleri, atların bakım teknikleri, hakları, diş yapıları ve yaşlarının belirlenmesi gibi konular işlenmektedir. Atların çeşitli organlarından hazırlanan ilaçların insanlara olan yararları da anlatılmaktadır. Örneğin at beyninin bal ile karışımının görme keskinliğini artırdığı belirtilir. At dilinin bal ile karıştırılıp tüketilmesinin nefes darlığını giderdiği, at yüreğinin bal ile yenilmesinin mesane taşını eriteceği ifade edilir (Banzaroğlu, 2014, s. 5-6).

Değişik baytarnâme örnekleri karşılaştırıldığında, aynı hastalık ve tedavi yöntemleri hakkında farklı yaklaşımların sunulduğu görülmektedir. Baytarnâmelerde yazıldıkları çağın bilimsel birikimi yanında, toplumsal gelenekler ve bilimsel temeli olmayan uygulamalara da yer verilmiştir. Bazı baytarnâmeler görsel malzeme içermektedir. Bu tür çalışmalarda anlatılan konular çeşitli illüstrasyonlarla zenginleştirilmiştir. Baytarnâmelerin bir bölümü, İslam dünyasında Arapça ve Türkçe olarak kaleme alınmış telif eserlerden oluşmaktadır. Bu telif eserler İslam medeniyetinin veterinerlik ve hayvan sağlığı alanındaki bilgi birikimin birer yansıması olarak ortaya çıkmaktadır. Bunun yanında Batı kaynaklarından özellikle Latince yazılmış veterinerlik kaynaklarından tercüme edilmiştir. Türkçe baytarnâmelerin önemli bir kısmı XV. yüzyıldan itibaren Arapça ve Farsça metinlerden çevrilen eserlerdir. Ancak bu çeviriler sırasında metinler önemli değişikliklere uğramıştır. Bu yapıtlara orijinal Arapça ve Farsça versiyonlarında bulunmayan çok sayıda hastalık ismi, tedavi yöntemi ve bitki adı eklenmiştir (Özen, 1999, s. 9-12). XIV. yüzyıla dek Türk yazınında baytarnâme türüne rastlanmamaktadır. XIV. yüzyıldan başlayarak baytarnâmeler manzum ve mensur biçimde yazılmaya başlanmıştır. XVII. yüzyıla kadar baytarnâmelerde yapısal bir bütünlük gözlenirken, bu dönemden sonra bütünlük kaybolmuş, eser üzerinde müstensih tarafından çeşitli müdahaleler yapılmış, metinler kısaltılmış ve yazar bilgileri çıkarılmıştır (Kunul, 2010, s. 1).

Aristo'ya atfedilerek Türkçeye tercüme edilmiş pek çok baytarnâme bulunmaktadır (Şen, 1995, s. 177). Söz konusu baytarnâmeler, baytarnâmelerin giderek nasıl anonimleştiklerini göstermesi bakımından dikkat çekicidir. Bu baytarnâmelerden ikisinin mütercimi bellidir. Bu mütercimler Hacı Ali b. Hacı Muhammed Aksarayî diğeri ise Mehmed b. İskender Edirnevî'dir (Geyikoğlu, 2010, s. 2). Bu mütercimlerden üzerinde çalıştığımız eseri tercüme eden Hacı Ali b. Hacı Muhammed Aksarayî hakkında yapılan çalışmalarda bilgiye rastlanmamaktadır. Eseri istinsâh eden Hâfız Sa'deddîn hakkında da bilgi bulunmamaktadır. Eserin istinsah tarihi ise dil özellikleri incelemelerinde Klasik Osmanlı Türkçesinin son dönemlerine rastladığını düşündürmektedir.

Üzerinde çalıştığımız "Baytarnâme" adlı eser iki farklı baytarnâmeden oluşmaktadır. İlk eser 'at için me'âlcedür ayağında bağa çıkarsa mücerredür beyân olur' satırıyla başlar atların hastalıklarından ve kısa tedavi yöntemlerinden bahseder. Eser 6/a'da sona erer. İkinci eser 'şükür bi-huda ve senâ-i' 'aded ol yûce hâlika olsun ki bu 'âlemleri kim 'ademden' ifadesi ile başlamaktadır. Eserin tercümesi Farsçadan Türkçeye Aksarayî tarafından çevrilmiş ve eserde şu ifadeler geçmektedir: 'bu kitâb-ı baytar-nâme taşnîf oldı velî bu zaî'f-i naḥîf ḥâcî muḥammed bin ḥâcî akşarayî bu kitâb elüme girdi 'acem melikine 'acem dilince perâ-kende tebdil olmuş ve tağyîr idi ve içinde hıylatları ve mektûm kumuşlar diledümki ben daḥı 'alâkâdara bu kitâbı türki dilince terceme ve âşikâre eyledüm ki tâ mübtedilere âsân ola ve hem okuyup menfaa't bulanlar bu ḥaḳîre ḥayr duâ' ile yâd édüp unutmayalar' (6a/10-6a/14). Ancak eserde müstensih hakkında ve eserin yazılış yılı hakkında kesin bir ifade bulunmamaktadır.



Resim 1: 6a/10-6a/14

1. İmla Özellikleri

Üzerinde çalıştığımız eserde metnin yazımında hareke kullanılmamıştır.

1.1. Ünlülerin Yazılışları

"a" ünlüsü medli elif (ا), elif (ا) veya herhangi bir işaret olmadan, kelime sonunda güzel he (ه) yazılmıştır. Kelime başında ve kelimenin ortasında bulunan "e", elif (ا) ile ya da harekesiz yazılmıştır. Kelime sonunda ise güzel he (ه) ile yazılmıştır. Metnimizde "ı" ünlüsü elif (ا), ye (ي), ye (ى) veya harekesiz yazılmıştır. Kelime başında "u-ü-o-ö" ünlüleri elif-vav (وا) ve vav (و) ile gösterilmiştir. Kelime ortasında ise vav (و) veya harekesiz yazılmıştır. Kapital e (è) ünlüsü kelime başında elif-ye (اي) elif (ا) veya sadece (ي) ile yazılmıştır. Ünlülerin yazımında Klasik Osmanlı Türkçesi yazım kuralları dışına çıkılmamıştır.

dağılmazsa (داغلمزسه) (18a/10)

egerin (اكرين) (17a/18)

imdi (امدى) (7a/9)

ondördüncü (اوندرنجى) (19b/11)

uzunluğunca (اوزونلغنجه) (18a/8)

éylediler (ايلدiler) (7a/7)

kişiden (كشيدن) (7a/8)

otuz (اوتوز) (8a/2)

öksürük (اوكسوروك) (5b/20)

şefkatlı (شفقتلو) (6b/4)

1.2. Ünsüzlerin Yazılışı

Metinde p (پ) sesi için b (ب) ve p (پ) harfinin kullanıldığı tespit edilmiştir. Ancak kelime sonlarında bulunan -up, -üp zarf-fiil eki her zaman b (ب) ile yazılmıştır. "ç" ünsüzü kelime başı, ortası ve sonunda, bazen çim (چ) çoğunlukla da cim (ج) ile gösterilmiştir. "η" ünsüzü metnimizde kef (ك) ile gösterilmiştir. Osmanlı Türkçesi metinlerinde ötümsüz k sesi ile ötümlü g sesi arasında ayırt edici bir işaret yoktur. Genellikle ön, iç ve son ses durumunda g ünsüzü için kef (ك) ğ ünsüzün gösterimi için gayin (غ) ile k ünsüzü için (ق) işaretlenmiştir. (د) d ve t (ط) yazımında Klasik Osmanlı Türkçesi yazım kurallarına uygun olduğu görülmüştür. Ancak ötümlüleşmeye direnen t (ط) sesi örneklerine de rastlanmıştır. Bunun yanında Türkiye Türkçesinde korunan ön ses t'si olmasına rağmen eserde ötümlüleşerek (د) ile yazılmış örneklerle de rastlanmıştır. Ayrıca (د) d ve t (ط) seslerinin birbirlerinin yerine nöbetleşe olarak kullanıldığı kelimeler tespit edilmiştir. "s" ünsüzü ince ünlülü kelimelerde ise sin (س) kalın ünlülü kelimelerde ise sad (ص) yazılmıştır. Ancak birbirlerinin yerine kullanıldığı örneklerle de rastlanmıştır.

pınarundan (بگرونندن) (10b/20)

bögürtlen yaprağın (بوغوتلن بياغين)

çalkayup (جالقايوب) (5b/1)

diziğ (دزليگ) (14b/4)

toğunup (طقونوب) (10b/4)

ıavar (طوار) (15a/9)

davşan (دوشان) (21a/2)

demregü (دمرگو) (9b/12)

dilkü (دلگو) (20b/9)

dülbentden (دولبنتدن) (5b/3)

toğuz (طوگوز) (19a/11)

göbegini (گوبگينى) (5a/19)

ıudağı (طوداغى) (7a/13)

dudağında (دوداغنده) (9a/11)

şığır (صغير) (11a/15)

şuşam (صوصم) (4b/2)

susam (سوسام) (18b/3)

sigil (سكىل) (18b/1)

kanığı (قنغى) (16b/16)

koğmağda (قوغمغه) (9b/9)

topuğdan (طبوقدن)

2. İsim Çekim Ekleri

2.1. Çokluk Ekleri: Metinde +lAr çokluk eki kullanılmıştır.

tamarlar (طمرلر) (4a/5)

dişler (دشلر) (8a/2)

2.2. İyelik Ekleri: Klasik Osmanlı Türkçesi yazım kurallarına bağlı kalınmıştır. 1.şahıs çokluk eki +(U)mUz ve 2. şahıs çokluk+(U)ηUZ ekine metinde rastlanmamıştır.

elüm (الوم) (6a/11)

élin uralar (ايلن اوره لر) (3b/16)

şagırası (صغره سى) (19a/2)

karıncaları (قرنجه لرى) (6b/1)



2.3. Hâl ekleri: İncelenen Baytarnâme’de isim çekim eklerinin kullanımı, Klasik Osmanlı Türkçesinin morfolojik özelliklerini açık biçimde yansıtmaktadır. Yalın hâl eksiz biçimde kullanılmakta, kelimeler cümle içindeki görevlerini bağlam üzerinden kazanmaktadır. İlgî hâli eki çoğunlukla +(n)Uḡ biçimindedir ve ilgi eki ile iyelik eki arasında ilişki kurar: bal çirasınḡ (بال جيره سنڤ) (4a/9), atunḡ (اتنڤ) (11b/1) örneklerinde olduğu gibi. Belirtme hâli eki +(y)I olup, Köktürkçede zamirlere gelen +nI ekinin isimlere geldiği görülmektedir; örneğin yarayı (برهيو) (19a/20), başnı (باشنى) (11a/4) biçimlerinde nesne konumundaki adlara eklenmiştir. Yaklaşma hâli eki +A biçimindedir; ancak ünlü ile biten sözcüklerde ses uyumuna bağlı olarak araya +y veya +n ünsüzü girer: eczāya (اجزايه) (8b/15), zeytün yağına (زيتون ياغنه) (4a/17) örneklerinde bu durumu görmek mümkündür. Bulunma hâli eki +DA biçiminde kullanılmış, fonetik ortama göre bir örnekte +ta varyantı da tespit edilmiştir: havânda (هوانده) (10a/4), dibinde (دبنده) (15b/21), odda (اودده) (19a/21), atta (اتا) (16a/7). Çıkma hâli eki ise +dAn biçiminde yer-yön bildiren yapılarda kullanılmıştır: topuḡdan (طبوڤدن) (17a/9), aşağıdan (اشاغيدن) (8a/1) örneklerinde görüldüğü üzeredir. Vasıta hâli eki ise (y)IIA ve +IA şekillerinde görülmüş, bağlamına göre her iki biçim de araçlık ve birliktelik anlamlarını karşılamaktadır: dışlar ile (دشلا ايله) (8a/2), ibrişimle (ابريشمله) (9a/19), kânla (قانله) (8a/16), şuyıla (صويله) (9b/19) kelimeleri bu durumu örneklemektedir. Eşitlik hâli eki +CA biçimindedir; ancak ünsüz sertleşmesi sonucu +ça şekline de rastlanmıştır: aḡça (اقچه) (19a/6), şıkıca (صيقچه) (5b/14) gibi. Metnimizde ayrıca yön gösterme hâli eki olarak +rA ve +ArU ekleri tespit edilmiştir: yuḡaru (بوڤارو) (19a/8), taşra (طشره) (19a/7) örneklerinde görüldüğü gibi. Bu eklerin kullanımı, eserin yazıldığı dönemde Türkçenin isim çekim sisteminin hem tarihî sürekliliğini hem de Osmanlı Türkçesi döneminde ortaya çıkan biçimsel çeşitliliği açıkça göstermektedir.

Eserde eşitlik hâli eki genellikle +CA biçiminde kullanılmıştır. Bu ek, kimi örneklerde benzetme, kimi örneklerde ise tarz bildiren bir zarf işleviyle karşımıza çıkar. “yolca giderken işâret êdeni iki kulağıyla dinleye ve hem kendini terâzūlayu yürüye” (7a/19) örneğinde geçen yolca (يولچه) biçimce eşitlik eki almış olsa da, anlamca “yol boyunca, yürüyüş biçiminde” ifadesiyle zarflaştırılmış bir kullanımdır. Buna karşılık “aḡça” (اقچه) (6a/19) örneği, “gümüş gibi, beyazca” anlamında benzetme işlevli klasik ekvatif örneğidir. Bu iki kullanım, ekvatif ekinin tarihî metinlerde hem benzetme hem de tarz bildirme işlevinde kullanıldığını göstermektedir.

3. Baytarnâme’de Geçen Bitki Adları

Klasik Osmanlı Türkçesi dil özelliklerini gösteren incelediğimiz “Baytarnâme” adlı eserde atların özellikleri, bakımı ve tedavisi ile ilgili bilgiler içeren önemli bir eserdir.

Bu tarzda eserler tıp tarihi, veteriner hekimlik tarihi, halk hekimliği, eczacılık ve botanik vd. disiplinler için bir kaynak niteliğindedir (Taş ve Şen, 2024 s.452). Bitkiler, hastalıkları tedavi etmek için çok eski zamanlardan beri kullanılmaktadır. Bitkilerin bu amaçla kullanılmasına şamanlar öncülük etmiş, daha sonra da ‘emçi’, ‘otacı’ ve ‘atasagun’ olarak bilinen kişiler bunu devam ettirmişlerdir (Küçük ve Yıldız, 2016, s.14). İnsanoğlunun varoluşundan itibaren, gerek insanlar gerekse hayvanlar üzerinde görülen hastalıkları tedavi etme amacıyla çeşitli yöntemler geliştirilmiştir. Bu yöntemlerden biri de, bitkilerin tedavi edici özelliklerinden yararlanılarak hastalıkların giderilmesi şeklinde ortaya çıkmıştır. İnsan yaşamının ve insan yaşamını kolaylaştıran hayvanların sağlığının önem kazanması, bitkilerin iyileştirici niteliklerinin keşfedilmesine yönelik eğilimlerin artmasına neden olmuştur (Küçük ve Yıldız, 2018, s.110). İncelediğimiz eser de bu nitelikleri desteklemektedir.

Baytarnâme’de tespit edilen 104 bitki adı köken bakımından incelendiğinde, bunların önemli bir kısmının Türkçe ve Arapça kökenli olduğu görülmektedir. Yapmış olduğumuz tasnife göre 43 bitki adının Türkçe kökenli olduğu görülmekte ve bu oran %41,1’e tekbül etmektedir. Bu grubun içerisinde soğan, sarımsak, kabak, kavun, incir, dut, çam, üzüm, arpa, buğday, mercimek, burçak gibi Anadolu coğrafyasında öteden beri bilinen ve gündelik hayatta da yaygın olarak kullanılan bitkiler bulunmaktadır. Bu durum, eserin Anadolu’daki yerel bitki adlarını önemli ölçüde yansıttığını ortaya koymaktadır.

Arapça kökenli 37 bitki adının olduğu görülmekte ve bu oran %35,5’e denk gelmektedir. Bu grup daha çok İslam tıbbı geleneği ile birlikte kullanılan ve Arapça kaynaklardan intikal eden adları kapsamaktadır. Za’ferân, râziyâne, kâfûr, zencebîl, mürdesen, lâden, fülful gibi örnekler, hem İslâm coğrafyasında tıbbî ve farmakolojik bağlamda kullanılan terimlerin hem de farklı kültürlerin etkileşimlerinin eserde hissedildiğini göstermektedir.

Farsça kökenli bitki adlarının sayısı ise 21 olduğu görülmekte ve bu oran %20,2’ye tekbül etmektedir. Bu grubun içerisinde badincân, ketân, şalgam, defne, pelüt gibi örnekler yer almaktadır.

Diğer dillerden veya kökeni belirsiz olan 3 (%3,2) terim de tespit edilmiştir. Bunlar arasında Latince kaynaklı olan tement; Yunanca kaynaklı kiremid otı ve kökeni belirsiz bevva gibi bitki adları bulunmaktadır.

Eserde tespit edilen 104 bitki adı, kullanım sıklıkları ve kökenleri açısından çeşitlilik göstermektedir. En sık geçenler arasında arpa, panbuğ, zeyt yağı (21 kez) ve bezir (16), ardıc şakızı (15) ile çam şakızı (14) yer almaktadır. Bunlardan arpa sadece tedavi için değil aynı zamanda at yemi olarak da kullanılmıştır; panbuğ ise ‘eski bir panbuk ile uralar’ ifadesi içerisinde kullanılmaktadır; zeyt yağı tedavi amaçlı kullanılan maddeleri bağlayıcı madde formundadır. Sıklık açısından orta düzeyde kullanılan bitkiler arasında za’ferân (11), soğan (9), incir, ısırgan, günlük (8’er), kız, hardal, çörekotu, sülügen, zencâr, zencebîl, karaca otu (5’er) ve turâk otu, ak soğan (4’er) bulunmaktadır. Üçer kez geçen bitkiler kardeş kanı, kızıl boya, şaman, sarımsak, şuşam yağı, ceviz olarak sıralanırken, iki kez geçenler arasında ardıc katrâni, karanfil, kabak, kalye, badincân, benefşe, bevâsir, burçak, büber, söğüt ağacı, kâfûr, keçi boynuzu, kişniş tohumu, lâden, râziyâne tohumu, ağu ağacı yaprağı, soğan tohumu, kızıl soğan bulunmaktadır. En az bir kez kullanılan bitkiler ise oldukça fazladır ve şunlardır: kara neft, kavun, kavağ yaprağı, mersin tohumu, nar, papadya, tuzlu balgam, pelüt köki, penbil otu, servi kozoğı, şamg, sarıca ağaç, şârı yağı, sarımsak şapı, şıçan otu, soğan kabuğı, şuş şakası, şuşam kökü, dut ağacın kabı, çamkabı, günlük kabı, ekşi nar kabı, harnüb, hatmi yaprağı, hınzır üzümü, anduz köki, ak biber, üdulkaır, ‘anzarüt, ‘arağa, ‘unnâb, dilşen şarmaşığı, ğanem boynuzu, kamış, fülful, kimyon, mersin yaprağı, pirinç, yârşenbe. Bu liste, eserin hem yerel Anadolu bitkilerini hem de Arapça ve Farsça kökenli bitki adlarını içerdiğini göstermektedir. Bitki adlarının kullanım sıklığı ve çeşitliliği, metnin baytarlık uygulamalarında hem günlük hem de tıbbi amaçlarla hangi bitkilerin tercih edildiğine dair önemli bilgiler sunduğu gibi, aynı zamanda dönemin botanik terminolojisi ve tıp kültürünün zenginliğini de ortaya koymaktadır.



Sonuç

İncelenen eser Milli Kütüphane Yazmalar bölümünde 06 Mil Yz A 2888 koleksiyon numarasıyla kayıtlıdır. Bu nüsha 195x130mm boyutlarında, 22 varak, bazı sayfaları hariç 21 satır bulunan nestalik ile yazılmış, harekesiz bir nüshadır. Ancak eserde müstensih hakkında ve eserin yazılış yılı hakkında kesin bir ifade bulunmamaktadır.

Eserde çeşitli at donları, atların huyları ve özellikleri hakkında bilgiler verilmiştir. Ayrıca birçok hastalık adının yanı sıra 104 bitki adı tespit edilmiştir. Bu bitki adlarının kırk üç tanesi Türkçe, otuz yedi tanesi Arapça, yirmi bir tanesi Farsçadır.

Eserin fonetik ve morfolojik incelemesi yapıldığında şu sonuçlara varılmıştır:

Ünlülerin yazımı bağlama göre değişiklik göstermektedir: “a” ünlüsü kelime başında medli elif veya elif , ortasında elif veya harekesiz, sonunda güzel he ile; (dağalmazsa داغلمزسه, ağacı اعاىى); “e” ünlüsü kelime başında ve ortasında elif veya harekesiz, sonunda güzel he ile, (egerin اكرين, kerre كره); “ı-i” ünlüsü kelime başında esreli elif veya harekesiz, ortasında ye, sonda ye ile, (inciri انجیری, ikinci اىكنجى); “o-ö” ve “u-ü” ünlüleri elif-vav veya vav ile (olur اوالور, uzunluğunca اوزونلغنجه); kapalı e (è) ise elif-ye, elif veya ye ile gösterilmiştir, (bêş, بىش, géce كىجه). Ünsüzlerde p bazen b ile, ç çoğunlukla cim veya çim ile, k, g ve ƚ kef ile yazılmış; ƚ ünsüzü eklerde de kullanılmıştır, kopsa (قوبسه), içürelər (اىجوره لر), atun (اتنك). Eski Türkçeden Anadolu Türkçesine geçişte t sesi ötümlüleşerek d’ye dönüşmüş, ancak bazı kelimelerde korunmuştur, tavar (طوار), davşan (دوشان). s ünsüzü ince ünlülerde sin, kalın ünlülerde sad ile yazılmış, bazen birbirinin yerine geçmiştir, ör. şuşam (صوصم), susam (سوسام). Belirtme hâli eki +(y) olup, Köktürkçede zamirlere gelen +nl ekinin isimlere geldiği görülmüştür; örneğin yarayı (برهيو), başnı (باشنى) biçimlerinde nesne konumundaki adlara eklenmiştir. Bu veriler, eserin fonetik ve morfolojik yapısının dönem dil özelliklerini yansıttığını ve Klasik Osmanlı Türkçesinin ses ve ek sistemine dair önemli bilgiler sağladığını göstermektedir.

Eserde eşitlik hâli eki +CA biçiminde benzetme veya tarz bildiren zarf işleviyle de kullanılmıştır. Örneğin, yolca (بولجه) zarf anlamında, akça (اقجه) ise benzetme anlamında kullanılmıştır.

KAYNAKÇA

- Bars, M. E. (2023). Müellifi bilinmeyen bir baytarname örneği: Hazâ Kitâbu Baytarnâme. Hikmet-Akademik Edebiyat Dergisi [Journal of Academic Literature], 9(18), 15-34.
- Banzaroğlu, İ. (2014). Ankara Üniversitesi Veterinerlik Fakültesinde bulunan ve Aristo’ya atfedilen anonimleşmiş baytarnameler: Kitabu Baytarname I (Vr. 1b–42a) (İnceleme–Metin–Dizin–Tıpkıbasım) (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, İstanbul.
- Elarık, M. (2013). Tarihçi Atâ’nın atçılık ile ilgili eseri: Tuhfetü’l-Fârisin fî-Ahvâli Huyûli’l-Mücâhidîn. Electronic Turkish Studies, 8(7), 149-156.
- Erk, N., & Dinçer, F. (1967). XV’inci ya da XVI’inci yüzyıla ait olduğu sanılan bir baytarname incelemesi. Ankara Üniversitesi Veteriner Fakültesi Dergisi, 14(2), 117-139.

KAYNAKÇA

- Geyikoğlu, N. (2010), Hacı Ali Bin Hacı Muhammed Aksarayî'nin Kitabı Baytar-Name Tercümesi (İnceleme-Metin-Dizin), Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, İstanbul.
- Gülensoy, Tuncer (2007). Türkiye Türkçesindeki Türkçe Sözcüklerin Köken Bilgisi Sözlüğü I-II, Türk Dil Kurumu, Ankara.
- Kırbıyık, K. (1992). Baytarlık. In TDV İslâm Ansiklopedisi (Cilt 5, ss. 417-420). Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Kunul, B. (2013). Belgradlı Kenan'ın Baytarnamesi (Metin-İnceleme-Sözlük) (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Küçük, P., & Yıldız, Y. (2016). Tercüme-i Müfredat-ı İbn-i Baytar'daki (1b-150a) Bitki Adları Üzerine Bir İnceleme, The Journal of Academic Social Science Studies, Sayı: 44, s. 13-32.
- Küçük, P., & Yıldız, Y. (2018). Tercüme-i Müfredat-ı İbn-i Baytar'daki (150b-295a) Bitki Adları Üzerine Bir İnceleme (II), Uluslar arası Türk Lehçe Araştırmaları Dergisi (TURKLAD), 2. Cilt, 1. Sayı, s. 109-137.
- Özen, A. (1999). Millî Kütüphanedeki yazma baytarnameler üzerinde tarihsel incelemeler (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özen, A., & Taşkın, Ü. (2008). Bir baytarnameden genel tarihe düşülen notlar. In II. Ulusal Veteriner Hekimliği Tarihi ve Mesleki Etik Sempozyumu Bildiri Kitabı (ss. 81-82). Konya.
- Özgür, A. (1997). Veteriner hekim terimi üzerine tarihsel bir inceleme. Ankara Üniversitesi Veteriner Fakültesi Dergisi, 44(1-8), 97-104.
- Şen, M. (1995). Baytarnameler. In E. G. Naskali (Ed.), Türk kültüründe at ve çağdaş atçılık (ss. 177-263). İstanbul: Türkiye Jokey Kulübü, Resim Matbaacılık A.R.
- Şen, M. (2017). Hizam'ın 'Kitabu Baytar-name'sinde geçen mücerreb (ampirik) tedavi usulleri. In E. G. Naskali (Ed.), At kitabı (ss. 149-205). İstanbul: Kitabevi Yayınları.
- Taş, A., & Şen, M. (2024). Eski Türkiye Türkçesi özellikleri gösteren bir baytarnamede geçen bitki adları ve mücerreb tedavi yöntemleri. HUMANITAS - Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi, 12(24), 419-455.
- Uçar, İlhan, (2013). "Kavram-Çağırışım-Kelime" Bağlamında Bitki Adlarına Anlam Bilimsel Bir Yaklaşım. Turkish Studies, Volume 8/1, s. 2671-2683.
- Yiğit, A., İzmirli, S., & Yaşar, A. (2013). 'Haza Kitabı Baytarname' ve 'Tercüme-i Baytarname'de tıp ve veteriner hekimliği alanında ortak uygulamalar üzerine bir değerlendirme. Lokman Hekim Journal, 3(1), 7-14.

XVII.ULUSLARARASI
DÜNYA DİLİ
TÜRKÇE
SEMPOZYUMU

Naz PENAH*

Kazakistan'da Dil Politikasının Evrimi: Sorunlar ve Gelecek Perspektifleri

Özet

Kazakistan, uzun bir dönem boyunca Rus İmparatorluğu ve ardından Sovyetler Birliği'nin bir parçası olmuştur ve bu süreçte, tüm Sovyet topraklarında "uluslararası iletişim dili" olarak belirlenen Rusça temel bir rol oynamıştır. 1989 yılında, "Kazak SSC'deki Diller Hakkında" kanunu kabul edilmiştir; bu kanun, Kazakça ve Rusçanın statüsünü tanımlamıştır. Özellikle, bu kanunda "Kazak SSC'nin devlet dili Kazakçadır" ve "Rusça, uluslararası iletişim dilidir" şeklinde ifadeler yer almıştır. Sovyetler Birliği'nin dağılmasının ardından, bağımsızlık kazanan post-Sovyet cumhuriyetlerinde sosyal, ekonomik, demografik ve dilsel durumlar oldukça farklılık göstermiştir. 1995 yılında Kazakistan Cumhuriyeti'nin yeni Anayasası kabul edilmiştir. Anayasa'nın 7. maddesinde dillerin hukuki statüsü yeniden tanımlanmıştır. Kazakistan Cumhuriyeti'nin devlet dili Kazakça olarak belirlenmiş, Rusça ise resmi dil statüsü kazanarak, Kazakça ile eşit olarak devlet kurumları ve yerel yönetim organlarında kullanılma imkânı bulmuştur. 1997 yılında, "Kazakistan Cumhuriyeti'nde Diller Hakkında" kanunu kabul edilmiştir; bu kanunda, Rusçanın devlet dili olan Kazakça ile eşit olarak, resmi yazışmalarda, muhasebe ve finansal belgelerde, silahlı kuvvetlerde, kolluk kuvvetlerinde ve yargı süreçlerinde kullanılabilceği vurgulanmıştır. Araştırmacılar, Kazakistan'daki dil politikası gelişiminde dört aşama belirlemektedir. Birinci aşama (1920-1938) pariteye dayalı Kazak-Rus iki dilliliği ile karakterize edilirken, ikinci aşama (1938-1987) Rusçanın hâkimiyeti ve Kazakçanın periferal hale gelmesi ile tanımlanmaktadır. Üçüncü aşama (1987-1995), idari önlemlerle Kazakçanın statüsünün hızla artırılması ile karakterize edilmiştir. Dördüncü aşama (1995-2007) ise, Kazakçanın devlet statüsüne dayanan ve sosyal hayatta Rusçanın baskın rolünü fiilen kabul eden dengeli bir dil politikası ile tanımlanmaktadır. 2007 yılından itibaren Kazakistan'da "Üç Dilli Birlik" kültürel projesinin uygulanmaya başlandığı görülmektedir. Bu aşama, Kazakça (devlet dili), Rusça (uluslararası iletişim dili) ve İngilizce (uluslararası dil) temelinde şekillenen dil politikası ile beşinci aşama olarak değerlendirilmektedir. Görüldüğü gibi, Kazakistan'daki dil politikası, ülkenin sosyal, kültürel ve siyasi dinamikleriyle paralel olarak evrim geçirmiştir. Bu süreç, çeşitli zorluklar ve fırsatlar barındırmakta olup, dilin toplumsal işlevi, etnik kimlikler ve ulusal birliğin güçlendirilmesi açısından kritik bir öneme sahiptir. Bu durumda dil politikası çerçevesinde karşılaşılan başlıca sorunlar arasında, Kazakçanın statüsü, toplumda iki dilliliğin yerleşmesi ve dilsel entegrasyon süreci yer almaktadır. Kazakçanın devlet dili olarak benimsenmesi, ancak uygulamada karşılaşılan zorluklar, bu dilin günlük yaşamda ve eğitim sisteminde yeterince yer bulamaması gibi sorunları doğurmuştur. Ayrıca, Rusçanın hâkimiyeti, dil politikalarının etkin-

* Dr. Öğr. Üyesi, Bartın Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları Bölümü, npenah@bartin.edu.tr

liğini azaltmakta ve toplumsal kutuplaşmayı artırmaktadır. Kazakistan'da dil politikasının geleceği, dilin sosyal kabulü ve kullanımında yapılacak reformlarla şekillenecektir. Eğitim sisteminin Kazakçanın güçlendirilmesine yönelik reformlar, medya ve kültürel alanlarda Kazakçanın daha fazla temsil edilmesi, bu süreçte önemli adımlar olarak değerlendirilmektedir. Ayrıca, toplumda dil bilincinin artırılması ve diller arası etkileşimin teşvik edilmesi, dil politikalarının başarısı için kritik öneme sahiptir. Sonuç olarak, Kazakistan'daki dil politikası, çok yönlü bir yaklaşım gerektirmekte olup, sosyal uyum ve ulusal kimliğin güçlendirilmesi açısından büyük bir potansiyele sahiptir. Bu bağlamda, dil politikalarının sürekli olarak gözden geçirilmesi ve güncellenmesi, gelecekteki başarı için elzemdir. Kazakistan'da dil politikasının evrimi üzerine yapılan bu incelemenin temel amacı, ülkenin dil politikalarının tarihsel gelişimini, mevcut sorunlarını ve gelecekteki perspektiflerini analiz etmektir. Bu bağlamda incelemenin hedefleri şunlardır: 1. Tarihsel Arka Planı Anlamak: Kazakistan'ın Rus İmparatorluğu ve Sovyetler Birliği dönemlerinde dil politikalarının nasıl şekillendiğini ve bu süreçte Rusçanın rolünü değerlendirmek. 2. Dil Statüsünü Belirlemek: 1989'dan itibaren Kazakça ve Rusçanın hukuki statüsünün nasıl tanımlandığını ve bu dillerin devlet kurumlarındaki kullanımını incelemek. 3. Aşamalı Gelişimi Analiz Etmek: Kazakistan'daki dil politikalarının beş ana aşamada nasıl evrildiğini, bu aşamaların özelliklerini ve etkilerini açıklamak.



ANAHTAR
KELİMELER

Kazakistan'da dil politikası, Kazakça, Rusça, İngilizce, Üç Dilli Birlik.

The Evolution of Language Policy in Kazakhstan: Issues and Future Perspectives

Abstract

Kazakhstan has been part of the Russian Empire and subsequently the Soviet Union for a long period, during which Russian was established as the "language of international communication" across all Soviet territories. In 1989, the "Law on Languages in the Kazakh SSR" was adopted, which defined the status of Kazakh and Russian. Notably, this law stated that "the state language of the Kazakh SSR is Kazakh" and "Russian is the language of international communication." Following the dissolution of the Soviet Union, the social, economic, demographic, and linguistic situations in the newly independent post-Soviet republics varied significantly. In 1995, a new Constitution of the Republic of Kazakhstan was adopted, which redefined the legal status of languages in Article 7. Kazakh was designated as the state language of the Republic of Kazakhstan, while Russian gained official language status, allowing it to be used equally alongside Kazakh in state institutions and local government bodies. In 1997, the "Law on Languages in the Republic of Kazakhstan" was adopted, emphasizing that Russian could be used equally with Kazakh in official correspondence, accounting and financial documents, armed forces, law enforcement agencies, and judicial processes. Researchers identify four stages in the development of language policy in Ka-

zakhstan. The first stage (1920-1938) is characterized by a parity-based Kazakh-Russian bilingualism, while the second stage (1938-1987) is defined by the dominance of Russian and the peripheralization of Kazakh. The third stage (1987-1995) is marked by the rapid elevation of Kazakh's status through administrative measures. The fourth stage (1995-2007) is characterized by a balanced language policy that acknowledges the dominant role of Russian in social life while affirming the state status of Kazakh. Since 2007, the implementation of the "Trilingual Unity" cultural project has been observed in Kazakhstan. This stage is regarded as the fifth phase of language policy, shaped around Kazakh (the state language), Russian (the language of international communication), and English (an international language). As evidenced, the language policy in Kazakhstan has evolved in parallel with the country's social, cultural, and political dynamics. This process encompasses various challenges and opportunities, holding critical importance for the social function of language, ethnic identities, and the strengthening of national unity. Key issues faced within the framework of language policy include the status of Kazakh, the establishment of bilingualism within society, and the process of linguistic integration. The adoption of Kazakh as the state language has led to challenges in practice, such as the insufficient presence of this language in daily life and the education system. Furthermore, the dominance of Russian diminishes the effectiveness of language policies and exacerbates social polarization. The future of language policy in Kazakhstan will be shaped by reforms aimed at enhancing the social acceptance and usage of language. Reforms in the education system to strengthen Kazakh, and greater representation of Kazakh in media and cultural sectors, are considered significant steps in this process. Additionally, raising awareness of language issues within society and promoting interlingual interaction are critical for the success of language policies. In conclusion, the language policy in Kazakhstan requires a multifaceted approach and holds great potential for strengthening social cohesion and national identity. In this context, the continuous review and updating of language policies are essential for future success. The primary aim of this study on the evolution of language policy in Kazakhstan is to analyze the historical development of the country's language policies, the current issues, and future perspectives. The objectives of this study are as follows: 1. Understanding the Historical Background: To evaluate how language policies were shaped during the periods of the Russian Empire and the Soviet Union and to assess the role of Russian in this process. 2. Determining Language Status: To examine how the legal status of Kazakh and Russian has been defined since 1989 and the usage of these languages in state institutions. 3. Analyzing Gradual Development: To explain how language policies in Kazakhstan have evolved through five main stages, detailing the characteristics and impacts of these stages

**KEYWORDS**

Language policy in Kazakhstan, Kazakh language, Russian language, English language, Trilingual Unity.

Giriş

Dil politikası, her devletin iç politikasında etkili bir araç olmuştur; bu kapsam, ülkenin sürdürülebilir gelişimi göz önünde bulundurularak dil çeşitliliğinin korunmasından, devlet dilinin güçlendirilmesine, dillerin standartlaştırılmasına ve eğitim politikalarına kadar uzanmaktadır (Spolsky, 2022). Dil politikası alanı, hangi dillerin, ne zaman, nasıl ve kimler tarafından konuşulduğu üzerinde etkili olan açık ve gizli politikaları kapsamaktadır; ayrıca bu dillerle ilişkili değerler ve haklar üzerinde de etkisi vardır (Sallabank, 2013, s.34). Çok uluslu devletlerde dil politikasının incelenmesi son derece önemli bir hal almakta, zira ulusal kültürel azınlıkların dilinin kullanımı ve statüsü konuları sıklıkla siyasi etno-kültürel çatışmaların kaynağı olmaktadır. Gerçekten, dil herhangi bir ulus için yaşamlarının en önemli yönlerinden biridir. Anadilinin geliştirilmesi ve korunması meselesinin, ulusun hayatta kalması ve gelişmesi açısından kritik bir konu olduğunu abartmadan ifade edebiliriz.

Kazakistan Cumhuriyeti geleneksel olarak çok kültürlü bir ülkedir. Ancak, Rusçanın kullanımı diğer dillere kıyasla daha kalıcı bir kültüre sahiptir; zira Sovyet döneminde Rusça Kazakistan'da uluslararası iletişimin temel dili olarak işlev görmüştür. Kazakistan bağımsızlığını kazandıktan sonra Kazak dili devlet dili statüsü kazanmış, Rusça ise resmi dil statüsünü korumuştur (Kazakistan Cumhuriyeti Dilleri Hakkında Kanun, 2005, s.5–12). Modern Kazakistan'da Kazak dili, medya, eğitim, ticaret ve kültür (müzik, edebiyat, plastik sanatlar vb.) gibi çeşitli alanlarda pozisyonunu güçlendirmiştir; ancak Rusça ile karşılaştırıldığında işlevsel alanında önemli bir eksiklik yaşamaktadır. Rusça, hâlâ uluslararası iletişimde, gayri resmi, bilimsel ve ticari alanlarda baskın bir dil olarak varlığını sürdürmektedir. Bağımsızlığın ardından ülke, İngilizce'nin eğitim sistemine entegre edilmesini de desteklemiştir. Kazakça ve Rusçanın yanı sıra, İngilizce de Kazakistan'ın lingo-kültürel söylemine girmiştir.

Modern Kazakistan Cumhuriyeti'nde 130'dan fazla farklı etnik grup ve ulus yaşamaktadır; bunlar arasında en çok sayıda olan iki grup Kazaklar ve Ruslardır. Son ulusal nüfus sayımına (2021) göre, Kazakistan etnik, kültürel ve dini açıdan çeşitlilik göstermektedir: Kazaklar, en büyük grup olarak toplam nüfusun %69,1'ini oluşturmaktadır; diğer etnik gruplar arasında Ruslar (%18,42), Özbekler (%2,8), Ukraynalılar (%2,1), Uygurlar (%1,4), Tatarlar (%1,3) ve Almanlar (%1,1) bulunmaktadır (Kazakistan'ın Ulusal Bileşimi, 2023). Ayrıca, Sovyet döneminde kitlesel deportasyonlar sırasında ülkeye yerleştirilen Koreliler, Kürtler, Türkler ve Çeçenler gibi daha küçük etnik gruplar da bulunmaktadır (Zharkynbekova ve d., 2015, s. 289–314.). Bu kültürel manzara içinde, dil politikalarının oluşturulması ve uygulanması, iktidar ve siyasi elit için en önemli görevlerden biri haline gelmektedir.

Kazakistan'nın Dil Politikası Kavramı

Kazakistan'daki dil politikası kavramı, "devletin optimal dil alanını oluşturma" konusundaki temel zorluğu tanımlamaktadır (Çerņiĭkin, 2022, s. 106–128.). Bu, devlet dilinin yasal yerini alması gereken dillerin işlevsel ilişkilerinin net bir şekilde tanımlanmasını gerektirmektedir (Maksatova ve d., 2017, s.22–25). J. Smagulova'ya göre (2008, s. 443), günümüzde Kazakistan'daki dil politikası, cumhuriyetin sosyo-demografik ve dilsel karmaşıklığını yansıtmaktadır: Bir yandan, devlet, bağımsız Kazakistan'ın resmi dili olarak Kazak dilinin güçlendirilmesine yönelik tek dilli bir Kazaklaştırma politikası yürütmektedir. Diğer yandan, Kazakistan tarihsel olarak, nüfusunun büyük bir kısmının ana veya ikinci dil olarak Rusça konuştuğu çok uluslu bir devlettir. Bu durum, hükümeti Rusça ve diğer dillerin korunması için çok dilli bir politika benimsemeye yönlendirmiştir. Ayrıca, İngilizce'nin Kazak toplumu içindeki hızlı yayılması ile hükümetin Kazakistan'ı bölgesel ve küresel ekonomide rekabetçi bir oyuncu haline getirme arzusu da çok dilli ideolojinin benimsenmesine katkıda bulunmuştur.

Kazakistan'da resmi dil konumunda olan Rusçanın statüsü, uluslararası iletişim dili olarak (1989 Kazak SSC Diller Hakkında Yasası, 1993 Kazakistan Anayasası) resmi dil statüsüne yükseltilmiştir (Sabitova ve Alishariyeva, 2015, s. 213–217). Bu nedenle, günümüzde tüm yasama belgeleri, resmi bildirimler ve formlar iki dilde yayımlanmak zorundadır.

Kazakistan'daki dil politikasının bir diğer öncelikli hedefi, İngilizce'nin kapsamlı bir şekilde geliştirilmesi ve kullanım alanlarının genişletilmesidir. Bu, 2007 yılında başlatılan *Trinity of Languages* projesiyle gösterilmektedir; bu proje çerçevesinde İngilizce'ye dünya ekonomisine entegrasyon dili olarak özel bir statü verilmiştir. 2021–2025 Dönemi için «Dillerin İşleyişi ve Gelişimi Devlet Programı»nda, İngilizceyi bilen nüfus oranının artırılması (2021 yılı için %24, 2022 yılı için %25, 2025 yılı için %30) ve üç dili (devlet, Rusça ve İngilizce) konuşan nüfusun oranının artırılması (2020 yılında %26, 2021 yılında %27, 2022 yılında %28, 2023 yılında %29, 2024 yılında %30, 2025 yılında %31) hedeflenmiştir (Nazarbayev, 2008).

Ayrıca, Kazak alfabesinin Latin alfabesine geçişinin de altını çizmek gerekir. Alfabedeki reform, Kazak araştırmacılara göre, “tarihi bağlamla ilişkilidir ve Kazakistan'ın küresel rekabetçiliğini artırmayı, dünya bilim, eğitim, teknoloji ve iletişim alanlarına entegrasyonunu hızlandırmayı amaçlamaktadır” (Batyrbekkyzy ve d., 2018, s. 125–134). Kazak dilinin modernizasyonu, yalnızca “iletişim aracı olarak değil, aynı zamanda ruhsal uyanış ve ulusal kimliğin güçlendirilmesi açısından güçlü bir faktör” olarak tüm potansiyelini ortaya çıkarmak için de gereklidir. Aynı zamanda, devlet dilinin reformu, devlet dil politikasında bir değişiklik öngörmemektedir.

Çok dilli gelişim politikalarının uygulanması devam etmektedir. Alfabedeki değişim yalnızca Kazak dilini etkilemektedir. Latin alfabesine geçiş, öncelikle Kazak alfabesinin ve yazım kurallarının reformuna yöneliktir ve bu, dilin fonetiği ile grafiği arasında bir uyum sağlanmasını mümkün kılacaktır (Bazarbayeva ve d., 2014, s. 147–150).

Latin alfabesine geçiş süreci yavaş bir şekilde gerçekleştirilmektedir; zira bu süreç, aceleyle getirilmemesi ve düşünülmeden zorlanmaması gereken bir durumdur. Z. Dotton'a göre, modern bilgi ve teknoloji ortamında Latin alfabesi «küresel ve pragmatik bir araç» olarak değerlendirilmektedir (Dotton, 2016, s.75). Ayrıca, Latin alfabesi, uluslararası, bilimsel ve teknik kelimelerin ulusal sözlüğe kaybolmadan, optimal bir şekilde adapte edilmesine olanak tanımaktadır (Tlepbergen ve d., 2022).

Kazakistan Cumhuriyeti'nin dil politikası, bağımsızlığın ilanından bu yana, ulusal kimlik politikası ve Kazakistan siyasi ulusunun inşası projesi ile doğrudan bir ilişkiye sahiptir. Kazakistan'daki ikili dil (ve 2007 yılından itibaren resmi olarak ilan edilen üç dilli) politikasının özgünlüğü, Kazakların ulusal kimliğinin, tek devlet dili olarak Kazakçanın ve ana etnik grubun dili olarak önceliği temelinde inşa edilmesidir; ancak aynı zamanda Rusçanın resmi dil olarak korunması ve geliştirilmesi de önemli görülmektedir. Bununla birlikte, bu iki hedef arasında belirli çelişkiler bulunmaktadır ve Kazak dili yazım reformu veya dil devriyelerinin yaygınlaştırılması gibi sonradan meydana gelen radikal dönüşümler, bu tür bir dil kimliği politikasının sürdürülebilirliğine dair belirsizlikler yaratmaktadır; bu durum, politikanın tutarlılığına yönelik eleştirel bir değerlendirmeyi kaçınılmaz kılmaktadır.

Kazakistan Cumhurbaşkanı Kasım-Jomart Tokayev, bir konuşmasında “yeni zorluklarla başa çıkmak için, öncelikle Kazak dilinin korunması ve sürdürülmesi gerekmektedir; zira dil, ulusun temelidir. Daha doğru bir ifadeyle, ulusal güvenlik, dilimize saygı göstermekle başlamaktadır” demiştir (Tokayev, 2020). Kazakistan Cumhuriyeti'nin bağımsız olarak var olduğu 30 yılı aşkın sürede, dil politikası ülkenin iç politikasının en önemli yönlerinden biri haline gelmiştir. Sosyodilbilim açısından, dil politikası devlet, parti, sınıf veya sosyal grup tarafından dilin veya dil alt sisteminin işlevsel dağılımını değiştirmek veya korumak, yeni bir norm oluşturmak veya mevcut dil normunu sürdürmek için alınan önlemler bütünüdür (Şveysler, 1976, s.65).

Bu bağlamda, son 25-30 yıl içinde Kazakistan'da dil politikasıyla ilgili 20'den fazla yasa- ma belgesi kabul edilmiştir. Bu belgelerde, özellikle devlet dili statüsüne sahip Kazakçanın geliştirilmesi için stratejik hedefler ve görevler, Kazakistan'daki dil inşasının uzun vadeli geleceği, temel yönleri ve bunların uygulanma mekanizmaları belirtilmiştir. Bu belgeler arasında, Kazak dilinin iç kaynaklarının ve potansiyelinin kullanılması, bilimsel ve teknik terimlerin Kazakça karşılıklarının oluşturulması, daha önce diğer dillerden alınan terimlerin ve adların Kazakçaya kazandırılması, Kazak dilinin içsel olanaklarının genişletilmesi gibi önemli noktalar bulunmaktadır (Aldaşeva ve Sultaniyazova, 2020, s.93-102). Diğer bir deyişle, "iç potansiyel" ve "kendi potansiyeli/kendi kaynağı" temelinde, devlet dilinin iletişim alanını genişletmek ve Kazakçada terimlerin, nesnelerin, ürünlerin, olguların ve soyut kavramların kendi karşılıklarını oluşturarak yaşamını sürdürmesini sağlamak gerekmektedir.

Kazakistan Cumhuriyeti'ndeki Dil Politikasının Gelişimi Aşamaları

Genel olarak, Kazakistan Cumhuriyeti'ndeki dil politikasının gelişimi beş aşamaya ayrılabılır.

Birinci Aşama: Kazakçanın Yaygınlaştırılması ve Kazakça ile Rusça Arasında Eşitlik Sağlanması (1989-1995)

Bu aşamada, 1989 yılında Kazak Sovyet Sosyalist Cumhuriyeti'nde kabul edilen Diller Hakkında Yasa önemli bir yer tutmaktadır. Bu yasada Kazakçanın statüsü net bir şekilde belirlenmiştir:

- ⊙ Madde 1: Kazak SSC'nin devlet dili Kazakçadır.
- ⊙ Madde 2: Kazak SSC'de Rusça, uluslararası iletişim dilidir.
- ⊙ Madde 3: Kazakçanın devlet dili olarak ve Rusçanın uluslararası iletişim dili olarak statüsü, Kazak SSC topraklarında yaşayan ulusal grupların dillerinin kullanımını ve gelişimini engellemez (1989 tarihli Kazak Sovyet Sosyalist Cumhuriyeti Diller Kanunu).

Bu yasada her dile belirli bir hukuki statü verilmiş olup, Se Çhou ve Wang Fan'a göre, bu durum Kazakistan'ın derusifikasyon sürecinde attığı ilk adım olarak değerlendirilmiştir; zira bu yasa Kazakçanın statüsünü yükseltmiştir (Se Çjou, Van Fan, 2020, s. 220).

Birinci aşamada dil politikasını düzenleyen diğer belgeler, 1993 tarihli Kazakistan Cumhuriyeti Anayasası ve 1995 tarihli Kazakistan Cumhuriyeti Anayasası'dır. O. B. Altınbekova'ya göre (2006, s.32) 1995 Anayasası dil politikası açısından daha gelişmiş bir metin olarak değerlendirilmekte olup, bu durum özellikle 14. madde ile ilgilidir: "Hiç kimse, kökeni, sosyal, görev veya mülkiyet durumu, cinsiyeti, ırkı, milliyeti, dili, dini inancı, inançları, ikamet yeri veya herhangi bir başka sebepten dolayı ayrımcılığa maruz kalmaz" (Kazakistan Cumhuriyeti Anayasası- 1993).

İkinci Aşama: Kazakçanın Önceliklendirilmesi (1996-1999)

Kazakistan Cumhuriyeti'nin 4 Kasım 1996 tarihli Dil Politikası Konsepti, ülkedeki dil durumuna dair kapsamlı bir analiz sunmakta ve "geçiş dönemi boyunca dillerin korunması ve işlevsel gelişimi için devlet politikası stratejisinin geliştirilmesi, Kazakçanın devlet dili olarak gelişimi için gerekli koşulların oluşturulması" amacını gütmektedir (Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi). Ayrıca, 1997 yılında Kazakistan Hükümeti tarafından "Kazakistan Cumhuriyeti Dilleri Hakkında" yasası yayımlanmıştır. Bu yasa şunları içermektedir:

- ⑥ **Kazakçanın Statüsünün Güçlendirilmesi:** (Madde 4) "Kazakistan Cumhuriyeti'nin devlet dili Kazakçadır. Devlet dili, devlet yönetimi, yasama, yargı ve resmi yazışmaların dili olup, devletin tüm alanlarında geçerlidir. Kazakistan Cumhuriyeti'nin her vatanı, Kazak halkını birleştiren en önemli faktör olan devlet dilini öğrenmekle yükümlüdür. Hükümet, diğer devlet ve yerel temsilci ve yürütme organları, Kazakistan Cumhuriyeti'nde devlet dilini geliştirmek, uluslararası itibarını güçlendirmek ve tüm vatandaşların devlet dilini serbest ve ücretsiz öğrenmeleri için gerekli organizasyonel ve maddi teknik koşulları sağlamakla yükümlüdür."
- ⑥ **Rusçanın Statüsünün Yükseltilmesi:** (Madde 5) "Rusçanın Kullanımı: Devlet kuruluşlarında ve yerel yönetim organlarında Kazakça ile eşit olarak Rusça resmi olarak kullanılmaktadır."
- ⑥ **Medya Alanındaki Dil Politikasının Netleştirilmesi:** (Madde 18) «Basın ve kitle iletişim araçlarının dili: Kazakistan Cumhuriyeti, basılı yayınlarda ve kitle iletişim araçlarında devlet dili ve diğer dillerin işlevselliğini sağlamaktadır. Gerekli dil ortamının oluşturulması ve devlet dilinin tam işlevselliği için, radyo ve televizyon yayınlarında devlet dilinde yapılan yayın süresi, diğer dillerdeki yayınların toplam süresinden az olmamalıdır» (11 Temmuz 1997 tarihli Kazakistan Cumhuriyeti Kanunu).

Üçüncü Aşama: Kazakçanın Statüsünün Vurgulanması ve Dil Politikasında Denge ile Uzun Vadeli Planlama (21. Yüzyıl)

Bu aşamada, 2011 yılında yayımlanan "Kazakistan Cumhuriyeti'nde Dillerin Gelişimi ve İşlevselliği Devlet Programı"na dikkat çekmek gerekmektedir. Bu programın amacı, "Kazakçanın devlet dili olarak ulusal birliği güçlendiren en önemli faktör olmasını sağlarken, Kazakistan'da yaşayan tüm etnik grupların dillerinin korunmasını temin eden uyumlu bir dil politikası" geliştirmektir (Kazakistan Cumhuriyeti'nde Dillerin Gelişimi ve İşlevselliği Devlet Programı, 2011-2020). Programın uygulanmasının ardından ulaşılmaya planlanan temel sonuçlar şunlardır:

- ⑥ 2020 yılı itibarıyla, yetişkin nüfusun %90'ının Rusça bilmesi,
- ⑥ 2017 yılı itibarıyla, devlet dilini B1 seviyesinde konuşan okul mezunlarının oranının %70'e, 2020 yılı itibarıyla ise %100'e ulaşması (Kazakistan Cumhuriyeti'nde Dillerin Gelişimi...).

Ancak, ülkede gerçekleştirilen çeşitli sosyolojik araştırmaların sonuçlarına göre, belirtilen hedeflere ulaşılamamıştır.

Dördüncü Aşama: Kazakçanın Latin Alfabesine Geçiş

Kazakistan'da Latin alfabesinin benimsenmesi konusunu ilk olarak eski Cumhurbaşkanı N. A. Nazarbayev 2012 yılında gündeme getirmiştir. 2017 yılında, "Geleceğe Bakış: Toplumsal Bilincin Modernizasyonu" başlıklı makalesinde, Nazarbayev, Kiril alfabesinden Latin alfabesine geçişin sebeplerini açıklamış; bu sebepler arasında "21. yüzyılın modern teknolojik ortamı, iletişimler ve bilimsel eğitim süreçleri"ni belirtmiştir. Ayrıca, Kiril alfabesinin Kazakçayı çarpıttığını ve Latin alfabesine geçişin "Kazakçayı özüne döndürdüğünü" ifade etmiştir (Suslova, 2018). Ekim 2017'de ise, 2025 yılına kadar Latin alfabesine geçişi öngören bir kararname imzalanmıştır.

Eski Cumhurbaşkanı, bu önlemlerin Rusçanın statüsünü etkilemediğini ve ülkenin jeo-politik tercihlerinde bir değişiklik göstermediğini aktif bir şekilde belirtmiştir: “Böyle bir şey yok. Bu konuda kesin bir şey söyleyebilirim. Latin alfabesine geçiş, Kazakçanın gelişimi ve modernizasyonu için içsel bir ihtiyaçtır. Karanlık bir odada siyah bir kediye aramaya gerek yok, zaten orada hiç yoktu” (Se Çjou ve Van Fan, 2020, s.223).

Kazakçanın Latin alfabesine geçirilmesi sürecini analiz ederken, bu seçimin Kazakistan’daki gerçek durumu dikkate alarak yapıldığını ve ana amacının Kazak milletine özgü benzersiz bir dilin gelişimi olduğunu düşünmekteyiz; bu durum, aynı zamanda ulusal kimliğin korunmasına da katkıda bulunabilir. Bununla birlikte, “Kazak alfabesinin Latin alfabesi” olarak tanıtılması, toplum üzerinde olumsuz bir etki yaratabilir; zira Kazakistan’da yaşlı bireylerin Latin grafiğine alışması zor olacaktır ve bu durum kuşaklar arası bir kopuşa yol açabilir. Bir diğer sorun ise, gelecekteki nesillerin Kiril alfabesiyle yazılmış pek çok bilimsel ve sanatsal eseri anlamakta zorluk çekmesi olacaktır; bu durum, gençlerin okumaya olan ilgisini azaltabilir ve birçok edebi kaynağın Latin alfabesiyle yeniden basılmasını zorlaştırabilir.

Beşinci Aşama: Kazaklaştırma Süreci

Günümüzde, A. T. Turgaleyeva, M. K. Kakimzhanova ve G. A. Tolymkhanova’ya göre (2022, s. 125), ülkede aktif bir Kazaklaştırma süreci gözlemlenmektedir; bu süreç dil dahil birçok unsuru kapsamaktadır. Bu yazarlar, dil politikasının Kazakçanın teşvik edilmesi yönündeki bilinçli bir ihtiyaçla güçlü bir şekilde motive edildiğini belirtmektedirler; zira Kazakça, Sovyet döneminde ulusal bir dil olarak marjinal bir konumda kalmıştır.

Kazakçanın Kazakistan’daki baskın dil olarak yeniden inşası, bu dilin statüsünün planlanmasını, eğitim sisteminde yalnızca Kazakçanın kullanılmasını ve dilin prestijinin artırılmasını içermektedir. Ulusal nüfus sayımı verileri, bu politikanın başarılı olduğunu göstermektedir: J. Smagulova’nın araştırmasına göre (2021, s. 267-268), 2017/2018 eğitim yılında, tüm öğrencilerin %66’sı Kazakça eğitim veren okulları, üniversite öğrencilerinin ise %65’i Kazakça eğitim alan kurumları tercih etmiştir. Ancak, Kazakçanın tehlikede olduğuna dair bir söylem hâlâ sürmektedir; bu bağlamda, Kazakça konuşmayan vatandaşların, özellikle de Rusça konuşan etnik Kazakların kınanması ve zaman zaman Rusofobi çağrıları, devlet düzeyine çıkmaktadır.

Kazakistan’da Dil Politikası: Sorunlar ve Gelecek Perspektifler

Günümüzde, dil politikasıyla ilgili hem teorik hem de pratik düzeyde çözülmemiş birçok sorun bulunmaktadır. Öncelikle, Kazakistan’da dil politikasının henüz şekillendiği ilk dönemlerde, birçok politikacı ve toplumun genelinde nihai stratejik hedefler ve gerçek olanaklar konusunda net bir anlayışın eksikliği önemli bir sorun olmuştur. Kazakçanın statüsünün artırılması gerektiği açık bir şekilde ifade edilse de, bu anlayış düzeyi ne yazık ki yetersiz kalmıştır.

Daha ayrıntılı açıklamak gerekirse, toplumumuzda uygulanan dil politikasının nihai hedefi konusunda herkes için ortak bir anlayış bulunmamaktadır. Dil meselesine dair temel bakış açılarını üç ana grupta toplayabiliriz:

- ⊙ Birinci görüşe göre, Kazak-Rus ikidilliği yalnızca geçiş dönemi için zorunlu bir önlem olarak görülmeli, nihai hedef ise Kazakçanın tek dilli bir toplum haline gelmesidir; bu, milliyetçi-patriotik kesimin görüşüdür.
- ⊙ İkinci, daha az radikal olan görüş ise, Kazakça ve Rusçanın, ideal olarak, birbirlerini dışlamadan tüm toplumsal işlevleri tam anlamıyla yerine getirmeleri gerektiğini savunmaktadır; gelecekte evrensel ikidilliliğin norm haline gelmesi beklenmektedir.

- ⑥ Üçüncü görüş (genellikle kamuya açık olarak ifade edilmese de toplumda, özellikle de Avrupailemiş şehirli Kazaklar arasında var olan bir görüş), Kazakçanın başlangıçta devlet dili olarak ilan edilmesinin bir hata olduğunu savunmaktadır; yaygın olarak anlaşılan ve daha sosyal olarak talep gören Rusçanın, tüm temel toplumsal işlevleri yerine getirmesi gerektiği, Kazakçanın ise her bireyin özel meselesi olarak kalması gerektiği düşünülmektedir.

Bizim için en sorunlu olanı ise, bir üniter devlet olarak Kazakistan'ın, yukarıda belirtilen seçeneklerden yalnızca birinci ve üçüncüsünün biraz daha gerçekçi olabileceğidir. Bu durum, dünya genelindeki deneyimlerle de desteklenmektedir: hiçbir üniter devlette eşit haklara sahip ikidillilik (veya çokdillilik) olmamıştır ve olmamaktadır. Örneğin, Finlandiya'da İsveççe ikinci resmi dil statüsüne sahip olmasına rağmen, orada hâkim dilin büyük çoğunluğun dili olan Fince olduğu açıktır; belirli düzeyde İsveççe bilgisi ise bazı pozisyonlar için gereklidir.

Burada, süsleyici değil, gerçek anlamda işlevsel bir dengeli ikidillilikten söz etmekteyiz; bu durum, ne yazık ki, teknik olarak gerçekleştirilemeyecek bir ütopyadır (Tajibaeva ve Kozırov, 2007).

İki uç görüş olan «Kazaklaştırıcı» ve «Ruslaştırıcı» (yukarıda bahsedilen) görüşlerden birinin seçilmesi bile mevcut koşullarımızda oldukça zor bir durumdur. Birinci (Kazaklaştırıcı) seçeneğin uygulanması teorik olarak mümkün olsa da, teknik olarak son derece zorlu ve büyük sosyal-politik riskler taşımaktadır. İkinci görüşün (Ruslaştırıcı) uygulanması ise, bu noktada, entelektüel bir deney olarak bile, artık çok geç kalınmış bir durumdur.

Bu son tespit üzerine daha fazla durmak gerekmektedir. Sovyet döneminde Kazakistan'daki dil durumu, günümüzdeki durumdan şu şekillerde farklılık göstermekteydi:

- ⑥ Öncelikle, Kazakça ve Rusçanın kullanım alanları genişlik açısından karşılaştırılamazdı.
- ⑥ İkincisi, fiziksel olarak Kazakça ve Rusça konuşan kesimler arasında etkileşim oldukça azdı; zira Rusça konuşan nüfus (Kazak Rusça konuşan nüfus da dahil) genellikle büyük şehirlerde yaşarken, Kazakça konuşan nüfus kırsal bölgelerde veya küçük ilçe şehirlerinde yaşamaktaydı.

Elbette, Kazakistan'ın her bölgesinde durum aynı değildi, ancak genel olarak güç dengesi bu şekildedeydi. Kazakça ve Rusça konuşan nüfus, birbirleriyle çok az kesişen iki paralel dünya olarak varlıklarını sürdürdüler ve bu nedenle uzun süreler boyunca nispeten çatışmasız bir şekilde bir arada bulunabildiler.

Günümüzde ise, her iki yönde de durumun ciddi şekilde değiştiği gözlemlenmektedir:

- ⑥ Öncelikle, Kazakça her ne kadar hâlâ baskın bir dil olmasa da kullanım alanı önemli ölçüde genişlemiştir: Ortaokul ve yüksekokullarda Kazakça eğitim oranı artmış, Kazakça medya ve gazetecilik alanında önemli gelişmeler kaydedilmiştir. Genel olarak, Kazakça konuşan dünya, Sovyet dönemine kıyasla çok daha bağımsız hale gelmiştir.
- ⑥ İkincisi, son yıllarda iç göç süreci devam etmekte ve güç kazanmaktadır; bu süreç genellikle kırsal alanlardan ve küçük şehirlerden büyük şehirlere, özellikle de Rusça konuşulan bölgelere doğru gerçekleşmektedir.

Böylece, Kazakça ve Rusça konuşan dünyalar artık “paralel” olmaktan çıkmış, giderek daha fazla etkileşimde bulunmakta ve bu durum kaçınılmaz olarak gerilim noktaları yaratmaktadır; özellikle de Rusça konuşan kesimin böyle bir “karşılaşmaya” psikolojik olarak hazırlıksız olması nedeniyle. Bu doğrultuda, önemli bir diğer faktör de 1980’lerin ortasında ve sonlarında doğmuş olan, hem kırsal hem de kentsel Kazakça konuşan genç neslin, bağımsızlık yıllarında şekillenmiş olmasıdır. Bu nesil, Kazak okullarını tamamlamış ve büyük ölçüde Kazakça eğitim veren üniversitelerde eğitim almaktadır. Bu gençlerin, dil alanında önemli sosyal beklentileri bulunmaktadır ve buna uygun davranış stratejileri geliştirmektedirler. Ebeveyn neslinin aksine, bu gençler, vatandaşlarının önemli bir kısmının yalnızca Kazakça konuşmadığını değil, aynı zamanda bu dili anlamadığını daha acı bir şekilde ve daha aktif bir şekilde karşılamaktadırlar. 1990 yılından günümüze kadar Kazakistan’daki dil politikası bağlamında bu genç kesimin sosyal beklentileri hakkında şu söylenebilir: Bu beklentilerin ne kadar gerçekçi ve uygulanabilir olduğu ne olursa olsun, bu beklentiler mevcuttur ve kaybolmayacaktır. Kazakçanın devlet dili olma fikri artık toplumsal bilincin bir parçası haline gelmiştir.

Sonuç

Kazakistan’ın dil politikası, ülkenin çok kültürlü yapısını ve sosyo-demografik dinamiklerini yansıtan karmaşık bir süreçtir. Bağımsızlığını kazanmasının ardından, Kazak dili devlet dili olarak tanınmış, Rusça ise resmi dil statüsünü korumuştur. Bu durum, ülkedeki dilsel çeşitliliği ve etnik grupların farklı dillerle olan ilişkisini derinlemesine incelemeyi gerektirmiştir. Kazakistan’da yaşayan 130’dan fazla etnik grup, dil politikalarının oluşturulmasında ve uygulanmasında dikkate alınması gereken önemli bir faktördür. Kazak dili, ulusal kimliğin güçlendirilmesi ve kültürel mirasın korunması açısından kritik bir öneme sahipken, Rusçanın hâlâ uluslararası iletişimdeki rolü, çok dilli bir toplumun gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Kazakistan’daki dil politikası, dilin sosyal ve kültürel boyutlarıyla birlikte ekonomik ve politik hedefleri de içermektedir. Kazak dilinin güçlendirilmesi, yalnızca kültürel bir gereklilik değil, aynı zamanda ulusal güvenliğin sağlanması açısından da önemlidir. Cumhurbaşkanı Kasım-Jomart Tokayev’in de belirttiği gibi, dil, ulusun temelidir ve bu nedenle korunması ve sürdürülmesi gereken bir unsurdur. Ancak, bu hedefe ulaşmak için uygulanan politikaların tutarlılığı ve etkinliği sorgulanmaktadır. Kazak dili ile Rusça arasında sağlanması gereken denge, ulusal birliğin güçlendirilmesi için kritik bir öneme sahiptir.

Kazakistan’daki dil politikası, beş aşamadan oluşan bir gelişim sürecini kapsamaktadır. İlk aşamada, Kazakçanın yaygınlaştırılması ve eşit statüde kullanılmasının sağlanması hedeflenmiştir. İkinci aşamada, Kazakçanın önceliklendirilmesi ile birlikte, dil politikası konseptinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Üçüncü aşamada ise, Kazakçanın statüsünün vurgulanması ve dil politikasında uzun vadeli planlamalar yapılması üzerine yoğunlaşmıştır. Dördüncü aşama, Kazakçanın Latin alfabesine geçişini kapsarken, beşinci aşamada ise Kazaklaştırma süreci hız kazanmıştır. Ancak, bu süreçler sırasında karşılaşılan zorluklar ve toplumsal gerilimler, dil politikalarının uygulanabilirliğini sorgulatmaktadır.

Kazakistan’daki dil politikalarının geleceği, çok dilli bir toplumun gereklilikleri ile ulusal kimliğin korunması arasındaki dengeyi sağlamakta yatmaktadır. Kazakçanın güçlendirilmesi çabaları, yalnızca dilin kendisini değil, aynı zamanda Kazak kültürünün ve kimliğinin sürdürülebilirliğini de hedeflemektedir. Bununla birlikte, Rusçanın hâlâ önemli bir iletişim dili olması, çok dilli bir yaklaşımın benimsenmesini zorunlu kılmaktadır. Eğitim sisteminde Kazakçanın yaygınlaştırılması, medya ve kamu alanında Kazakçanın daha fazla yer alması gibi adımlar, bu dengeyi sağlamak için atılması gereken önemli adımlardır.

Sonuç olarak, Kazakistan'daki dil politikası, ulusal kimliğin inşası, kültürel çeşitliliğin korunması ve sosyo-ekonomik gelişimin desteklenmesi açısından hayati bir öneme sahiptir. Ancak, bu politikaların etkin bir şekilde uygulanabilmesi için toplumsal uzlaş, stratejik planlama ve eğitim gibi alanlarda daha fazla çaba gösterilmesi gerekmektedir. Kazakistan'ın dil politikası, sadece bir iletişim aracı olmanın ötesinde, ulusun geleceğini şekillendiren önemli bir unsurdur.

KAYNAKÇA

- Abdıgalıyev, B. (2007). Yazıkovaya politika v Kazahstane: sostoyaniye i perspektivi, *Kazahskaya missiya*, Almatı: Dayk-Press,237-244.
- Aldasheva, K. S., Sultaniyazova, I. S. (2020). K,azak,standarı til sayasatı jane zan;nama-lık, tvjırımdamalardarı k,azak,ılandırılran leksikalş jan;alık,tar maselesi. *Vestnik ZKGU*, 3(79), 93-102.
- Altınbekova, O. B. (2006). *Etnoyazıkovie protsessı v Kazahstane*. Almatı: Ekonomika.
- Ayrapetyan, A.S. (2015). Yazıkovaya politika Respubliki Kazahstan v usloviyah yevraziyskoy integratsii, *Sovremennie yevraziyskiye issledovaniya*, 2, 27-34.
- Batırbekkyzy, G., Mahanuly, T. K., Tastanbekov, M. M., Dinashева, L. S., Issabek, B., Sugırbayeva, G. (2018). Latinization of Kazakh alphabet: History and prospects, *European Journal of Science and Theology*,14(1), 125–134.
- Bazarbayeva, G.A. (2002). *Stanovleniye i razvitiye yazıkovoy politiki v Respublike Kazahstan*. Almatı.
- Bazarbayeva, Z., Zhunisbek, A., Malbakov, M. (2014). Phonological foundations of the transition Kazakh alphabetto Latin graphics, *Life Science* ,11, 147–150.
- Chernichkin, D. A. (2022). Yazıkovaya politika Respubliki Kazahstan kak mehanizm konstruirovaniya novoy natsionalnoy identichnosti, *Yujno-rossiyskiy jurnal sotsialnih nauk*, 23, 2, 106–128.
- Dotton, Z. (2016). *Language Policy and Language Planning in Kazakhstan: About the Proposed Shift from the Cyrillic Alphabet to the Latin Alphabet*. The University of Arizona, Tucson, AZ, USA,
- Gosudarstvennaya programma razvitiya i fushşionirovaniya yazıkov v Respublike Kazahstanna 2011-2020 godi*. Rejim dostupa <https://adilet.zan.kz/rus/docs/UL10000110>.
- Konstitutsiya Respubliki Kazahstan 1995 g*. Rejim dostupa <https://adilet.zan.kz/rus/docs/K950001000>.
- Law on Languages of the Republic of Kazakhstan* (2005). (from July 11, 1997, № 151-1/ Main Legislative Documents on Languages). Almaty, 5–12.
- Maksatova, N. G., Talapova, O. G., Janbolatova, N. N. (2017). Problemi perevoda kazahskoy pismennosti na latinskuyu grafiku, *Tiltanym*, 4, 22–25.
- National Composition of Kazakhstan* // Википедия. URL: https://ru.m.wikipedia.org/wiki/Национальный_состав_Казахстана
- Nazarbayev, N.A. *Increasing the well-being of the people of Kazakhstan is the main goal of the state policy. The Address of the President of the Republic of Kazakhstan to the People of Kazakhstan. 6 February 2008*. URL: https://www.akorda.kz/ru/addresses/addresses_of_president/poslanie-prezidenta-respubliki-kazahstan-nazarbaeva-narodu-kazahstana-6-fevralya-2008-g

KAYNAKÇA

- Nisanbayev, A. N., Burava, Ye. Ye., Saylaubekkızı, A. (2019). Osobennosti identichnosti kazahstantsev v usloviyah polikulturnogo obşestva. *Sotsiologicheskiye issledovaniya*, 7, 37-47. DOI: 10.31857/S013216250005791-3
- Sabitova, Z., Alishariyeva, A. (2015). The Russian language in Kazakhstan: status and functions, *Russian Journal of Communication*, 7 (2), 213–217.
- Sallabank, J. (2013). *Attitudeas to Endangered Languages: Identities and Policies*. Cambridge, UK: Cambridge University Press,
- Shveytser, A. D. (1976). *Sovremennaya sotsiolingvistika: teoriya, problemi, metodi*. Moskva: Nauka.
- Smagulova, J. (2008). Language policies of Kazakhization and their influence on language attitudes and use, *International journal of bilingual education and bilingualism*, 11 (3–4), 440–475.
- Smagulova, J. (2021). When Language Policy is not Enough. *International Journal of the Sociology of Language*, 267-268, 265-269. DOI: 10.1515/ijsl-2020-0101.
- Spolsky, B. (2022). *Rethinking Language Policy*. Edinburgh, Scotland: Edinburgh University Press.
- Suslova, Ye. (2018). Kudayazıkdovedet: pochemuKazahstanpereshelna latinitisu. *Gazeta ru*. Rejim dostupa https://www.gazeta.ru/politics/2018/02/20_a_11657323.shtml.
- Se Chjou, Van Fan. (2020). Yazıkovaya politika Respubliki Kazahstan v kontekste sotsio-kulturnih protsessov. *Verhnevoljskiy filologicheskiy vestnik*, 3(22), 220-231. DOI: 10.20323/2499-9679-2020-3-22-219-230.
- Tajibayeva, S. J., Kozirev, T. A. (2007). Gosudarstvennost, yazık, alfavit: primer Kazahstana, *Tsentralnaya Aziya i Kavkaz*, № 4(52).
- Tlepbergen, D., Akzhigitova, A., Zabrodskaja, A. (2022). Language-in-Education Policy of Kazakhstan: PostPandemic Technology Enhances Language Learning, *Education Sciences*, 12, 5.
- Tokayev, K. (2020). *Qazaqtyn tili – qazaqtyn jany! (Egemen Qazaqstan)* <https://egemen.kz/article/186791-qtoq-aev-qazaqtynh-tili-%E2%80%9393-qazaqtynh-dgany>.
- Tuksaitova, R.O. (2007). *Bilingvisticheskiy tekst skvoz prizmu kategorii tolerantnosti*. Astana, Yekaterinburg.
- Turgaleyeva, A. T., Kakimzhanova, M. K., Tolymkhanova, G. A. (2022). Language Policy and Ideologyin Kazakhstan: Ethnic Russians' Attitudes toward te State Language Use. *Adam alemi*, 92,125-132. DOI: 0/2022.2/1999-5849.12.
- Zakon o yazıkah v Kazahskoy Sovetskoj Sotsialisticheskoy Respublike 1989 g.* Rejim dostupa <https://online.zakon.kz/Document/?doc id= 1005765 &pos= 3; -104#pos= 3; -104>.
- Zharkynbekova, S., Aimoldina, A., Akynova, D. (2015). Cultural and language self-identification of ethnic minority groups in Kazakhstan, *Sociolinguistic Studies*, 9, 2/3, 289–314.

XVII.ULUSLARARASI
DÜNYA DİLİ
TÜRKÇE
SEMPOZYUMU

Nimet CEYLAN*

**Kaynağını Türk Mitolojisinden Alan Bazı Türk Âdetlerinin Dildeki Yansımaları ve
Bunların Yabancı Dil Olarak Türkçe Derslerinde Kullanılması**

Özet

Mitoloji toplumların belleğidir. Her toplumun bugünkü yaşam biçimi ve âdetlerini oluşturan bir toplumsal hafızası, kolektif bilinçaltı bulunmaktadır. Türklerin de kendilerine özgü dünya algısı ve görüşünü yansıtan güçlü bir mitolojisi vardır. Bu dünya algısına göre üretilen mitolojik unsurlar zaman içinde -dîn ve yaşanan mekân değiştirildiğinde bile- yeni dîn ve kültürel çevrede kendine yer bulmuş ve varlığını sürdürmüştür. Örneğin ölümlerin eşyalarıyla birlikte gömülmesi âdeti İslam inancının benimsenmesinden sonra biraz değişiklikle mezarların sulanması biçiminde hâlâ yaşamaktadır. Türk mitolojisinde kutsal sayılan *hayat ağacının* (kayın) olumlu enerjisinin günümüzdeki *tahtaya vurmak* (nazarı engellemek için kulak memesinden çekip tahtaya vurmak) alışkanlığında yaşamaya devam etmesi geleneğin sürekliliğini göstermektedir. Bunun gibi alışkanlık ve davranışların nedeninin ve bazı dilsel ifadelerin neden daha farklı değil de şimdiki biçimde olduğunun anlaşılması için dilin biçimlendiği kültürün tanınması gerekmektedir. Çünkü kültürel bağlam dille ilgili bilgi vermekte, dil de kültüre dair işaretler barındırmaktadır. Binlerce yıl öncesinde oluşan inanç ve davranış kalıpları bugünkü bazı âdetlerin kökenini oluştururken aynı zamanda dilde de bu inanç sistemine dair birtakım etkiler bırakmıştır. Örneğin verilen sözün yerine getirilmesi, sözden dönülmemesi için kullanılan, bağlayıcılık özelliği de olan *yemin* kavramı için dilde bulunan diğer bir sözcük *ant* için kullanılan eylemin *içmek* olması kültürle ilgilidir. Türklerde iki kişi ömür boyu dost kalmaya söz verirken kanlarını bir içkiye karıştırıp içer. *kanın* tanıklığına başvurarak yapılan bu ant içme ritüeli ile *kan kardeşliği* ilan edilmiş olur. Bu çalışmada Türk mitolojisine ait öğelerin bugünkü Türk âdetlerine yansımaları ve bunların dildeki karşılığı ele alınacaktır. Çalışmanın verileri mevcut Türk mitolojisi sözlükleri, mitoloji kitapları ve bu konuda yazılmış makalelerden derlenerek elde edilecektir. Yukarıda verilen örneklere benzer mitolojik kökenli âdetlerin yabancı dil olarak Türkçe derslerinde kullanılması Türk kültürünün tanıtılması ve kültür aktarımına katkı sunması açısından önemlidir. Çünkü bu tür örnekler hem dersi ilginç kılacak hem de kültürel çeşitliliğe katkı sağlayacaktır.



**ANAHTAR
KELİMELER**

Türk mitolojisi, Türk kültürü, Kültür aktarımı, Dil öğretimi, Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi.

* Öğretim Görevlisi Doktor, Adana Alparslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesi, TÖMER. nceylan@atu.edu.tr

Reflections of Turkish Customs Originating from Turkish Mythology in Language and Their Use in Turkish Language Courses as a Foreign Language

Abstract

Mythology is the memory of societies. Every society has a public memory, a collective unconscious that shapes its current way of life and customs. The Turks also have a powerful mythology that reflects their unique worldview and perspective. The mythological elements produced according to this world perception have found their place and continued to exist in new religious and cultural environments over time, even when religion and the place of residence changed. For example, the custom of burying the dead with their belongings still exists today, albeit with some changes, in the form of watering graves after the adoption of Islam. The fact that the positive energy of the sacred tree of life (ash tree) in Turkish mythology continues to live on in the modern day custom of knocking on wood (pulling the earlobe and knocking on wood to ward off the evil eye) demonstrates the continuity of tradition. In order to understand the reasons behind such habits and behaviors and why certain linguistic expressions are the way they are today rather than being different, it is necessary to recognize the culture that shaped the language. This is because the cultural context provides information about the language, and the language also contains signs about the culture. Beliefs and behavioral patterns that emerged thousands of years ago form the origins of some of today's customs, while also leaving certain effects on language related to this belief system. For example, the concept of an oath, which is used to ensure that a promise is kept and that one does not go back on one's word and which also has a binding quality, is culturally related to the fact that the verb used for the other word in the language, *ant*, means "to drink." When two people in Turkey promise to remain friends for life, they mix their blood into a drink and drink it. By invoking the witness of blood, this ritual of drinking ant declares a blood brotherhood. This study will examine the reflections of elements from Turkish mythology in current Turkish customs and their linguistic equivalents. The data for this study will be compiled from existing Turkish mythology dictionaries, mythology books, and articles written on the subject. The use of customs with mythological origins, similar to the examples given above, in Turkish language classes as a foreign language is important in terms of introducing Turkish culture and contributing to cultural transmission. This is because such examples will both make the lesson interesting and contribute to cultural diversity.



KEYWORDS

Turkish mythology, Turkish culture, Cultural transmission, Language teaching, Teaching Turkish as a foreign language.

1. Giriş

Bugünkü birçok inanç ve davranışların temelinde eski inanç sisteminin yatmakta olduğu dil ve davranışlardaki mitolojik verilerden anlaşılmaktadır. Yandaki resim 25 Temmuz 2025'te Diyanet İşleri Başkanının yağmur duası yaparken çekilmiş bir videodan elde edilmiş bir kesittir. Başkan orman yangınlarına çözüm olarak 81 ilde aynı anda yağmur duası yapılması çağrısında bulunmuştur. Bu çağrı ve çağrıya uyularak ardından yapılan dua ritüeli mitolojinin hâlâ hayatımızda olduğunu göstermektedir. Bunun somut örnekleri hem dilde hem de davranışlarda görülmektedir.



Resim 1: Yağmur Duası Çağrısı

Çeşitli araştırmalarda halk arasında bu tür eski adet ve davranışların devam ettiği yönünde görüşler yer almaktadır. Örneğin Abdulkadir İnan'a göre:

Türkler Müslüman olduktan sonra Altay Şamanlığının geleneklerini yüzyıllar boyu unutmamışlar, yaşatmışlardır. Dede Korkut hikâyelerindeki matem töreninde ölü- nün bindiği atın kuyruğunu keserek kurban etmek, aygır kesip aş vermek, kurba- nı adağı adayanın çevresinde dolaştırmak, ağacı kutlu saymak vb. geleneklerden anlaşıldığına göre 15. yüzyılda birçok Şamanizm geleneği korunmuştur. Bugünkü Anadolu Türklerinde de eski inanç ve göreneklerin derin izlerine rastlanmaktadır. *Alkarısı* (albastı) efsanesi, uzun ömürlü olması için çocuklara Yaşar, Durmuş, Sa- tılmış, Satı vb. adlar vermek, türbelere ve kutlu ağaçlara, çalılara bez parçaları bağlamak, hastalık dolayısıyla çocuğun adını, özel bir törenle değiştirmek, kötü ruhlardan korunmak amacıyla *iyi saatte olsunlar* demek gibi âdetler bu türdendir (İnan, 1986, s. 207).

Türk Mitoloji Atlası'nın yazarı ve çizeri Bartu Bölükbaşı'ya göre:

Türk Şamanizmi batılı paganizm örnekleri gibi tasfiye edilemedi. Yabancı dinlerin etkisine giren Türkler eski dinlerinin ritüellerini yenisinin içinde saklamaya devam ettiler. Kuzey Asya'nın tayga ormanlarında dış dünyanın alt üst oluşlarından pek de etkilenmeyen Yakutlar ve Dukhalar gibi yerli Türk grupları dinlerini bugüne dek yaşatmayı başardılar. Böylece Türk tanrıları ne kadar yıpranmış ve terk edilmiş ol- salar da hiçbir zaman gözlerini bu dünyaya tam anlamıyla kapatmadılar (Bölükba- şı, 2024, s. 23).

Yukarıdaki örneklere benzer daha birçok örnekle konuyu genişletmek mümkündür. Son zamanlarda elde edilen verilerle Anadolu'da birçok Şamanizm kalıntılarının yaşamaya de- vam ettiği anlaşılmıştır.

Ağaçlara ve türbelere bez bağlamak âdeti o kadar yaygındır ki bunu bilmeyen yoktur. Al karısı denilen bir kötü ruhun bulunduğu inanç da çok yaygındır. Al karısı, albastı inancı bütün Türklerde vardır. Anadolu'nun bazı bölgelerinde, Şamanist Yakutlarda ve Altaylarda tespit edilen ağaç kültü de vardır. Evladı olmayan Yakut kadının bir nevi çam ağacına tapınarak dua ettiği gibi, Anadolu'da da bir ihtiyar ağacın yanında dua ederek ve ağacın altından geçerek çocuk isteyen köylü kadınların bulunduğu görülmüştür. Kurşun dökme âdeti de Şamanizm geleneklerindedir ve kötü ruhlardan birinin çaldığı kutu, yani talih, saadet unsurunu geri döndürmek için yapılan bir törendir (İnan, 1987, s. 477-478).

Toplumların uzun süreler içerisinde oluşturduğu ve yukarıda da belirtildiği üzere yüzyıllardır korunan folklorik ve mitolojik değerler aynı zamanda dilin biçimlenmesinde de etkili olmuştur. Bu biçimlenme sonucu ortaya çıkan somut dilsel veriler ile soyut kültürel değerler toplumların dillerini ve kültürlerini başka kültürlere tanıtmasında kaçınılmaz fırsatlar sunmaktadır. Toplumlara ait dil ve kültür unsurları Diller İçin Avrupa Ortak Çerçeve metninde de çerçevenin çokdillilik ve çokkültürlülük hedefleri arasında yerini almış durumdadır (DİAOÇ, 2013, s. 137). Çerçeve metnine göre farklı diller öğrenmesi istenen Avrupalı bireyler bu iki kavramı geliştirmeleri yönünde teşvik edilmektedirler.

Dil öğretiminde hedef kültürün öğretimi ve aktarımı önemlidir (Ceylan, 2024, s. 19; Direkçi vd. 2020, s. 280) fakat bu konu dil öğretimi programlarında ve uygulama sırasında sıklıkla görmezden gelinir (Direkçi vd. 2020, s. 280; İşcan-Yassıtış, 2018, s. 50). Kültür aktarımı yollarından biri de toplumun ürettiği mitolojik dünyadır. Bu çalışmada Türk kültürüne ait bazı âdetlerin mitolojiyle bağlantıları araştırılmış ve bunların dile yansımaları incelenmiştir. Bu kültürel içeriklerin yabancı dil olarak Türkçe dersliklerinde kullanılmasının Türk kültürünün tanıtımı ve aktarılmasında yararlı olacağı düşünülmektedir.

2. Türk Kozmogonisi

Türklerin evreni algılama biçimleri, panteon ve burada bulunan tanrıça ve tanrılar, göğün katları, kùltler ve ruhlr genel hatlarıyla şu şekildedir:

Türkler evreni gök/yer/yer altı biçiminde üçlü algılamışlardır. Üst üste kurulu olan bu üç kozmolojik katmanın ortasından bir eksen (ulu kayın ağacı veya kozmik dağ gibi) geçmekte ve bu üç katmanı birbirine bağlamaktadır. Türk kozmogonisinde sadece bir tanrı olmadığı gibi tanrılar kozmosun merkezinde de değillerdir. Türk Şamanizminde tanrılar bir varlık kümesidir. Din sadece onların varlığı üzerine kurulmamıştır. İyeler, atalar, iyi ve kötücül ruhlr olan körmösler, tanrılarla birlikte dinsel öğeleri oluştururlar (Bölükbaşı, 2024, s.35; Çirkin, 2022, s.351; Çoruhlu, 2017, s.29; Bölükbaşı, 2024, s.82; İnan, 1986, s.2; Bayat, 2012, s.15) Başka araştırmalara göre Türk inancında dünya 2 tanrısal güç tarafından idare edilir: İyilik Ülgen, kötülük Erlik. Her ikisinin de emrinde yardımcı ruhlr vardır. Ülgen ve yardımcılarına aru neme (temiz/iyi ruhlr), Erlik ve yardımcılarına kara neme (kötü ruhlr) denir (Bayat 2017, s. 38). Yeraltı ruhlrına körmös, yer ruhlrına yer-su veya altay, gökyüzü ruhlrına da kuday derler (Kaya, 2015, s. 34).

Panteon Yunanca "tanrıların tümü" anlamına gelmektedir. Türklerin mitolojik figürleri taşa kazınmış runik yazıtlar ve İrk Bitik gibi fal kitapları aracılığıyla bir parça da olsa kayıt altına alınmış durumdadır. Fakat panteonun büyük kısmı erken dönemde Çinliler, geç dönemde de Ruslar tarafından derlenmiştir (Bölükbaşı, 2024, s. 282). Türklerin etnos olarak ortaya çıkışı MÖ 12.000 yılına dek uzanmaktadır. Bu döneme ait arkeolojik bulgular Proto Türklerin

avcı toplayıcı bir yaşam sürdürdüğünü inanç sistemlerinin de buna paralel olarak gelişen ana tanrıça kültü, iyeler ve ata ruhlarının üstüne kurulu olduğunu ortaya koymaktadır (Çirkin, 2022, s. 303). MÖ. 1500 civarında atlı göçebe yaşam biçimine geçilmesiyle birlikte ekonomik yapıda görülen değişimler mitolojik panteonda savaşı bir dönüşüme neden olmuştur. Bu dönemde inanç sisteminde yer, gök ve savaş tanrıları öne çıkar. Göktürklerle geldiğinde ise yazıtlardan anlaşıldığı kadarıyla Yer Tengri, Umay Tengri, yersu ruhlarını kapsayan çok tanrılı bir panteona sahiptirler (Bölükbaşı, 2024, s. 28-29).

Yeryüzü bazı kaynaklarda Orta dünya olarak da geçmektedir. Orta dünya Bay Kayın'ın iri gövdesinin etrafına kurulmuştu. Bu diyarda insanlar, hayvanlar, iyeler ve canavarlar gibi mitolojik yaratıkların yaşadığına inanılmaktadır. Orta dünyayı yöneten güçler Yersu biçiminde tanımlanmaktaydı. Yersu bünyesinde irili ufaklı iyelerin ve tanrıların bulunduğu mitolojik bir kümeydi. Bay Kayın'ın bulutları delip yıldızlara ulaşan dallarında baş tanrı Ülgen'in hâkimiyetindeki üst dünya veya diğer adıyla gökler dünyası bulunuyordu. Burada Ülgen'in hizmetkârları, çocukları, gök tanrıları ve tanrıçalar yaşamaktaydı (Bölükbaşı, 2024, s. 82). Eski Türklerle göre gök, dokuz kat idi. Dokuz sayısı Türklerin en eski ve en kutlu sayılarından. Bu önemde "dokuz gezegen" ile takvim düzeninin de rolü vardı. Bazı Türklerde gök, yedi kat idi (Ögel, 2014, s. 204-205). Türkler Çinlilere benzer şekilde, yeryüzünü bir dikdörtgen biçiminde tasavvur ediyorlardı. Bu dikdörtgenin içinde var olduğu düşünülen daire, gökyüzünü temsil ediyordu. Bu şeklin merkezindeyse kutsal olarak kabul edilen bir dağ ve Dünya Ağacı çeşitli katlara ayrılmış göğü ve yeri birleştiriyordu (Bayat, 2007, s. 149). Tanrıça, Tanrı ve ruhların evrendeki konumlarına göre yerleşimi şöyledir:

Gökyüzünde bulunan tanrılar ve kutsal ruhlar	Yeryüzünde bulunan tanrılar ve kutsal ruhlar	Yer Altında bulunan tanrılar ve kutsal ruhlar
☉ Gök Tanrı	☉ Yo Kan	☉ Erlik
☉ Güneş, Ay tanrısı	☉ Talay Kan	☉ Erlik'in oğulları
☉ Ülgen	☉ Ana Maygıl, Ak Ene	☉ Erlik'in kızları
☉ Yayık	☉ Umay, Albıs, Al Karısı	☉ Körmösler
☉ Suyla	☉ Kamos	
☉ Utkuuçı	☉ Rüzgar ruhu	
☉ Ürün Aaar Toyon	☉ Taş, Kaya ruhu	
	☉ Dağ ruhu	
	☉ Ateş ruhu	
	☉ Su ruhu	
	☉ Ata ruhları	
	☉ Kişioğlu, Arvak	
	☉ Ev ruhları	

Tablo 1. Tanrıça, Tanrı ve ruhların evrendeki konumları (Kaya, 2015)

3. Türk Mitolojisindeki Önemli Karakterler

Türk mitolojisinde ön plana çıkan figürler ana hatlarıyla en büyük ya da baş tanrı olarak kabul edilen Kayrakan/Kayra Kan ile onun oğulları Ülgen, Erlik ve Gök Tanrı, Ülgen'in eşi ve panteonun baş tanrıçası Tanrıça Umay'dır. Mitolojiyi oluşturan birçok tanrıça, tanrı, ruhlar, kutsal varlıklardan en önemli sayılanları şunlardır:

3.1. Tanrıça Umay Ana

Eski Türklerin ana tanrıçası ve panteonun en eski figürlerinden biridir. Fırtına tanrısı Ülgen'in eşidir. Doğurganlık tanrıçası, ocağın koruyucusu, kut veren ve ölen tinlerin üç diyar arasındaki yolculuğunu sağlayan güçtür. Etrafını Ak Kızlar veya Altın Kızlar olarak bilinen bakireler çevrelemektedir. Kardeşlerinden biri güneş tanrıça, diğeri ise ateş tanrıçası Ot Ana'dır (Bölükbaşı, 2024, s. 384). Tanrıça Umay insanların doğumuyla ilgilenmektedir. Aynı zamanda kadınları ve çocukları koruyan bir Tanrıçadır. Bebek ilk dönemlerinde Umay Ananın koruması altında yaşar. Bu dönemde henüz insanlarla konuşamayan bebek Umay'la rahatlıkla iletişim kurar. Tanrıça onu eğlendirince güler ama Umay gidince ağlardı. Bebek daha sonra insanlarla konuşmaya başlayınca Umay'dan ayrılıyordu (Çoruhlu, 2017, s. 56). Yapılan bir araştırmanın sonuçlarına göre mitler, yazıtlar ve destanlar ışığında ilk Türklerin inanç sisteminde anaerkil yapının dikkat çekici bir boyutta olduğu gözlemlenmiştir (İnan, 2024, s. 10).



Resim 1: Umay Ana tasviri (Bölükbaşı, 2024).

3.1.1. Umay imaj

Orhun-Yenisey anıt kitabelerinde Tanrı ve Kutsal yersu ile beraber adı anılan mitolojik varlıklardan biri olan Umay'ın çok eski düşünce sistemlerinde can, ruh olma ihtimalinin güçlü olduğu düşünülmektedir. Bunu Umay'ın kuş¹ şeklinde çizilmesi/anlatılması da desteklemektedir (Bayat, 2007, s. 57). Buradan hareketle Umay'ın anlam çevresine bakıldığında şu tablo ortaya çıkmaktadır:



Umay'ın anlam çevresi	ruh
	ben
	göbek
	rahim
	Melek
	son (plasenta)
	ikiz = eş = plasenta
	kuş vb. (Bayat, 2007, s. 63).

3.2. Gök Tanrı

En yüce yaratıcıdır. Gök tanrısı ya da gökteki tanrılar fikrinin doğuşu, gökyüzünün ya da uzayın sıradan insanların ulaşamayacağı yüksek bölgeler oluşundan kaynaklanıyor olmalıdır (Çoruhlu; 2017, s. 32). Elde edilen verilere göre o en yüce yaratıcıdır. İnsan biçimli değildir, soyut bir kavramdır. Eşi benzeri olmayan, insanlara yol gösteren, onlara hükmeden, cezalandıran ve ödüllendiren, kut veren, hak etmeyenlerden kutu geri alan ulu bir varlıktır (Uslu, 2017, s. 244-245). Göktürk devrinde halk arasında birtakım eski inançlarla birleşen Şamanist uygulamalar egemenken yazıtlardan anlaşıldığı kadarıyla devlet erkânı arasında bir Gök Tanrı inancı egemendi. Fakat bu onların tek tanrılı bir dine inandıkları sonucuna götürmemektedir. Çünkü inançlarda Gök Tanrı'nın yanı sıra Yer Tanrı'dan ve tanrısal nitelikler taşıyan ruhlardan da söz edilmektedir (Çoruhlu, 2017, s. 29). Bir anlamda Türk tanrısı olarak görülen Gök (tanrısı) kavramının karşısına Yer'in konulduğu da görülür: Göktürk Yazıtlarına göre hakları tahta çıkararak, Türklere zafer kazandıran, onları felaketlerden koruyan Türk tanrısı Gök Tanrı'dır (İnan, 1972, s. 26). Kaynaklara göre farklı adlandırmalar olsa da Türklerin göğü kutsadığı ve ona kurbanlar adayarak kendisinden bereket ve refah dilendiği bilinmektedir.

3.3. Tanrı Ülgen

Bay Ülgen olarak da anılan bu tanrı gökteki üç önemli tanrıdan biridir. Daha çok bir hava durumu ve verimlilik/doğurganlık tanrısı gibidir. Eşi ve çok sayıda çocuğu vardır. Sürülerin çoğalması ve ürünlerin bol olması onun elindedir. Ülgen güneş, ay ve yıldızlardan yukarıda yaşar. Onun bulunduğu yere uzanan yoldaki engelleri ancak şaman aşabilir. Ülgen'in yedi oğlu, dokuz kızı bulunmaktadır (Çoruhlu, 2017, s. 41-43). Ezeli ve ebedi olarak kabul edilen Ülgen, insan ve dünyanın yaratılışında başrolü oynar; göğü, güneşi, ayı o yaratmıştır. İnsanların yaşayacağı yerleri de yoktan var eden odur. Hem iyilik hem de fırtına tanrısıdır. Yıldırımlar yaratan kırbacı ve meşhur gürzü ile orta diyarın yaşam kaynaklarını kurutmaya çalışan Erlik önderliğindeki geniş körmös ordularına karşı liderlik ettiği tanrılarla birlikte sürekli savaşmaktadır. Ayrıca eşi Umay ile birlikte yaşamı çoğaltma gücünün sahibidir de (Bölükbaşı, 2024, s. 128; Uslu, 2017, s. 331; Çoruhlu, 2017, s. 41).

3.4. Erlik Han

Türklerin mitolojik söylencelerinde yer altı dünyasının hâkimi, karanlıklar diyarının efendisi Tanrı Erlik'tir. Erlik adının yerlikten geldiği ve onun da yer iyisi ile bağlantısının olduğu söylenmektedir. Kardeşi Tanrı Ülgen'in sahip olduğu güçlerin tamamına sahip olmakla birlikte onun tam karşıtı değerleri temsil ediyordu. Yer altının dehlizlerinde büyülü çekici ve örsüyle kendi insanlarını yaratır, kısa sürede canavar ordularını kurar, orduların başına kendi oğullarını kumandan olarak yerleştirir ve sonra da orta dünyayı işgal etmeye çalışır (Bölükbaşı, 2024, s. 141).

3.5. Ağaç Kültü

Ormanlarla kaplı Güney Sibiry coğrafyası için ağaç kültü olağandır. Hayat ağacı ve kayın bu kültün en popüler ve en işlevsel üyeleridir. Hayat ağacı, Şaman inancının her alanında karşımıza çıkar. Şaman, davulunu onun odunundan yapar; çadırın içinde veya önünde bu ağacı temsil eden ağaçlar veya direkler vardır. Şaman davulunun üstünde bu ağacın resimleri çizilmiştir. Bazı Türk toplulukları bu ağacın bir benzerinin de yer altında bulunduğu inanır, bazıları ise yer altında, yerde ve gökte üç farklı ağacın bulunduğunu düşünür (Çirkin, 2022, s. 252). Evrenin merkezinde bulunan ve üç dünyayı eksen gibi tutan bu ağaç başka bir deyişle *axis mundi*dir (Bayat, 2007, s. 187).

3.5.1. Hayat Ağacı

Evrenin merkezi sayılan hayat ağacı aynı zamanda evrenin katmanlarını birbirine bağlayan varlıktır. Hayat ağacının dalları ve kökleri evrende insanlar, tanrılar ve mitolojik yaratıkların tamamını sarmalayarak birbirine bağlar. Eski Türkler onun evreni bir arada tutan direk olduğunu düşünürlerdi. Diğer adları Bay terek, Bay Kayın idi.

3.5.2. Kayın ağacı

Türklerde ağaç, doğa kültünün bir devamı olarak kutsal ya da en azından önemli sayılmıştır. Hunlar, kağnılı ve Tie-le olarak anılan Türk toplulukları, Göktürk ve Uygurlar, hatta İslamiyet'ten sonra özellikle Osmanlılar ağacı hükümdarlık simgesi ve ata ruhlarının makamı saymaktadırlar (Çoruhlu, 2017, s. 182). Şamanist mitolojide kayın ağacı tanrı Ülgen ve Umay ile gökten inmiştir (Çoruhlu, 2017, s. 181; İnan, 1986, s. 64). Osmanlı'da Fatih'e kadar Osmanlı okları kayın ağacından yapıyordu. Yerden göklere kadar uzanan mitolojik ağaç olan Gök-dünya (diğer adları göğün direği, Bay-Kayıng, Bey-Terek) ağacı da yine kayın ağacıdır (Ögel, 2014, s. 608-609).

Kayın ağacı Türklerde kutsal sayılan bir ağaçtır. Şamanların en çok saydığı ağaç olan kayın Doğu Türkistanlı *kamlar* tarafından hastayı efsunla tedavi ederken kullandıkları bir ağaç olmuştur. Başka Türk topluluklarının *kamları* da kayın olmadan ayin yapmazlardı. Bununla birlikte kayın sadece törene katılan bir unsur değil bizzat kendisine tapınılan kutsal bir varlıktır (İnan, 1986, s. 64). Ateşe edilen iki farklı duada kayın ağacının kutsallığı doğrudan belirtilmiştir: "Kökleri altmış dal olan mübarek kayın ağacının ilk bittiği günden itibaren sen, ateş anamız, açları doyurdun, üşüyeni ısıttın, yemeklerimizi pişirmek için... / Altmış türlü ırmağın ilk defa aktıkları, mübarek kayın ağacının ilk defa salıverdiği, dokuz dağ sıralarında altın yapraklı kayın ağaçlarının ilk defa sallandıkları..." (İnan, 1986, s. 69). Potapov'un belirttiğine göre yine şamanlar göklere çıkmak için kayın ağacının gövdesindeki basamaklarla ağacın köklerle bağlantılı olduğu düşünülen tepesine çıkarlar (Potapov, 2012, s. 51).

3.6. Kurt

Arkeolojik verilere göre Altay Dağları'nda Üst Paleolitik Dönemden itibaren kurtlar ve insanların aynı kültürel çevrede yaşadıkları ve bu ortak yaşam alanı içinde kurtlarda birtakım evcilleşme işaretlerinin ortaya çıktığı anlaşılmaktadır. Neolitik dönem mezarlarından çıkan kalıntılarla kurtların artık tıpkı insanlar gibi özel mezarlara gömüldüğü, dolayısıyla doğrudan doğruya inanca ait bir öge haline geldiği ortaya çıkmıştır. Kurtla ilgili tarih öncesi bu gelenekler, tarihi dönemlerde daha karmaşık bir hal alarak varlıklarını devam ettirmiştir. Klan üyeleri, kutsal saydıkları totem ile klan arasında bir kan bağı olduğuna inanırlar. Türk ve Moğol kökenli Sibiryalı halkları arasında dişi kurttan veya dişi geyikten türeme efsanelere sıklıkla rastlanır (Çirkin, s. 298-299).

İlkel toplumlarda hayvan kültürünün bir gereği olarak insan soyunun hayvandan geldiği, hayvanların ana baba sayıldığı ya da ilgili hayvanın tanrı tarafından gönderildiği, hayvanın kutsal ruh taşıdığı vb. inanışlar oluşmuştur. Bazı hayvanlar, kahraman, kurtarıcı ve besleyici olmaları yönünden ön plana çıkmıştır. Türk mitolojisinde ön plana çıkan hayvanlar şu şekilde sıralanabilir:

Kanatlılar: Kartal, güvercin, turna, karga, kuzgun, horoz, sungur

Kanatsızlar: Kurt, at, boğa, sığır, koyun, keçi, ayı, geyik, deve, köpek, tilki, domuz, arslan, kaplan, yılan (Uraz, 2012, s. 142-143). Bunlar içinde kurt kutsal ve uğurlu sayılmış, totem kabul edilmiş, ana baba sayılmış, kurtarıcı ve yol gösterici, kahramanlara yardımcı, şefkatli, cesaretli, iyiliksever bir yaratık olarak tanımlanmıştır. Kurt tüm bu özellikleri ve gördüğü saygı ile birçok Türk destan ve efsanesinde yer almıştır. Renklerine göre bozkurt (Gök Börü), Ak kurt, Kızıl kurt (Uraz, 2012, s. 143) diye anılan kurdun İslamiyet'le birlikte (özellikle Batı Türkleri arasında) önemi azalmış fakat ulus devlet olma sürecindeki genç Türkiye Cumhuriyeti'nin kimlik arayışları sırasında yol gösterici bir simge olarak kurt yeniden canlandırılmıştır. Banknotlarda kurt figürü kullanılmış. Tük Ocağı'nın amblemi olarak kurt seçilmiş ve kurdun liderlik özelliğinin vurgulandığı tablolar sipariş edilmiştir.



Resim 2. Banknotun Üstünde Kurt Figürü



Resim 3. Ergenekon I, 1935 (Ressam Tahir Burak)

Kurt sembolü genç cumhuriyetin kimlik arayışında yine yol gösterici olmuştur. Doğrudan Atatürk'ün isteği üzerine aynı yıl içinde Ergenekon I ve II adlarıyla 2 tablo yapılıyor. Ankara'daki devlet kurumlarında sergilenmiş ve halka gösterilmiştir. Bugün Resim ve Heykel Müzesinde bulunmaktadırlar. 1. Tablo Ergenekon destanındaki Ergenekon'dan çıkış sahnesini anlatmaktadır. Kayaların üzerindeki bozkurt Türklere yol göstermektedir.



Resim 4. Ergenekon II, 1935 (Ressam Tahir Burak)

Ergenekon II tablosunda ise 1. tablodaki kayalıkların üstündeki kurdun yerinde Atatürk'ün kendisi görülmektedir. Atatürk'ün önünde bir Türk köylüsü bulunmaktadır. Bu Türk köylüsü 1. tablodaki askerlerin yerine düşünülebilir. Köylünün ayaklarının altında yıkık taşlar, medreseler, sarıklar yıkılan Osmanlıyı temsil ediyor gibidir. Arada bir su bulunmakta, ufukta bir gökyüzü ve gökyüzünde uçak ve yüksek binalarla modern bir şehir görünmektedir. Bu tablodaki (bozkurt) Atatürk eliyle muasır medeniyeti işaret etmektedir. Bir anlamda 1. tablodaki bozkurdun yerini 2. tabloda Atatürk almıştır.

4. İnançların Davranışlarına Yansımaları

4.1. Ağaçlara Bez/Çaput Bağlama

Anadolu'da dağların veya tepelerin üzerindeki "tek ağaçlar", halkın kalbinde sevgi ve saygı ile yer almıştır (Ögel, 2014, s. 600). Mezarlara ve ağaçlara adak olarak paçavra bağlamak Şamanizm geleneklerinden biridir ve bütün Müslüman Türklerin halk tabakası içinde dini bir görevmiş gibi algılanmaktadır. Şamanistler adaklarını dağ, orman, ağaç, su ruhlarına, genellikle "yersu" dediği tanrıya bağışlar. Bu ruhlar merhametli ve koruyucu ruhlardır. Ankara'da Kızılcahamam çevresinde bir maden suyu pınarı vardır. Bu pınar yanındaki çalılar paçavradan görünmemektedir. Burada veli mezarı da yoktur. Bu paçavralar doğrudan doğruya "pınar izisi"ne yani "su ruhu"na bağışlanmış adaklardır (İnan, 1987, s. 472). Bu gelenek bir diğer anlamıyla kansız kurbandır.

4.2. Tahtaya Vurmak

Günümüzdeki *tahtaya vurmak* (nazarı engellemek için kulak memesinden çekip tahtaya vurmak) alışkanlığı da Türk mitolojisinde kutsal sayılan *hayat ağacının* (kayın) olumlu enerjisi ile ilgilidir. Bu olumlu enerjide kayının kışın yapraklarını döküp öldüğüne, yazın tomurcuklanıp tekrar dirildiğine inanılmasının da payı vardır. Ayrıca Türk mitolojisinde dünyanın eksenini (axis mundi) olma özelliği de kayın ağacıyla ilişkilendirilmektedir. Tüm bu özellikler dolayısıyla özelde kayın genelde de tüm ağaçların Türk mitolojisinde ayrı bir ruh taşıdığına inanılır ve ağaçlara bir çeşit kutsallık da atfedilir. Dolayısıyla çıplak bir arazide tek başına duran, yapraklarını dökmeyen, türbe, ziyaret yeri gibi ata kültürle bağlantılı yerlerde bulunan ağaçlar, *dilek ağacına* dönüştürülmekte ve başına, dallarına, gövdesine çaput, bez, havlu, kurdele *bağlandığı* görülmektedir (Kaya, 2019, s. 313; İnan, 1987, s. 472, 477). Ayrıca Şaman davulunda bulunan ebe kuşağının altında kayın ağacının (bay kayıng) resmi vardır. Altay Şamanlarına göre kayın ağacı Tanrı'dan ayrılmıştır (kudaydan ayrılgan). Bunun için bu ağaca yıldırım düşmediğine inanılır (İnan, 1987, s. 447).

4.3. Kafaya Kuş Pislemesi

Türk mitolojisinde, teogonik yapı içinde, insanın türemesinden, kadının doğum yapmasından, bereket getirmekten sorumlu olan Tanrıça Umay'ın şekli bir kuş olarak düşünülür. Eğer bir insanın üzerine kuş pislisi isabet etmişse, bu Umay ananın bir işareti olarak düşünülür. Umay, bir talih kuşu işlevi üstlenir. Milli Piyango İdaresi'nin sembolü de yine böyle bir stilistik kuş çizimidir (Kaya, 2019, s. 313).



4.4. Mezarlara Ağaç Dikme

Çok eski bir Türk geleneğidir. "Ardıçlı mezarlar" Orta Asya ile Anadolu'da çok önemli bir yer tutar. Üzerlerine de çoğu zaman paçavra bağlanır (Ögel, 2014, s. 598). Mezar üzerinde ağaç yetiştirmek, ölünün gömüldüğü yeri belirsiz etmek için en iyi yoldu (Ögel, 2014, s. 599). Vaselovskiy, mezarların ot (yeşillik) ekerek örtülmesi yoluyla mezarı bulmanın mümkün olmadığını belirtmiştir (İnan, 1987, s. 375).

4.5. Mezarlara Şeker vb. Koyma

Günümüzde özellikle halk arasında Şeker Bayramı olarak da adlandırılan Ramazan Bayramında yapılan mezar ziyaretlerinin atalar kültü ile mezarların üzerine konulan şekerlerin ve ziyaret sırasında mezarların üzerinin sulanmasının mitolojideki kansız kurban da denilen saçı kültürüyle ilgisi bulunmaktadır. Bir inanışa göre körmösler ölüden ayrılan bir ruhtur. Körmösler yeraltı tanrısı Erlik Han'ın yeraltındaki yardımcılarıdır. İnanca göre iyi ve kötü körmösler vardır (Uraz, 1994, s. 121). İyi körmösler için kurbanlar kesilir ya da kansız kurban denilen saçı²lar da kullanılabilir. Arpa, buğday, süt, yağ, şarap ve kırmızı gibi şeyler saçı olarak kullanılanlar arasında olup bunlar ya verilir ya da rakı, şarap, yağ gibi sulu olanlar törenlerle ateşe serpilirdi (Uraz, 1994, s. 229, 230; Çirkin, 2022, s. 347). Kansız kurbanlar yani saçılar iyi körmöslerin adına yapılan putların üzerine konurdu (Uraz, 1994, s. 122).

4.6. Yıldız Kayarken Dilek Tutmak

Her insanın gökte bir yıldız olduğuna inanılır. Gökyüzünde sönük bir yıldız görüldüğünde fakir birinin, parlak yıldız görüldüğünde zengin birinin doğduğuna inanılır. Yıldızın kayması halk inanışında ölüme işaret etmektedir (Gümü, 2019, s. 312. Mitoloji Araştırmaları). Şor Türklerinde insan henüz insana benzer bir şekil almamışken bedeni ve ruhu "Gök"te bulunur ve sonra buradan kayan bir yıldız veya güneş ışını şeklinde yer yüzüne iner (Çoruhlu, 2017, s. 56). Görüldüğü gibi inanışta yıldız kayması ölüme ve doğuma işaret etmektedir. Dolayısıyla yıldız kayarken dilek tutmak da bunlarla ilişkilendirilmektedir.

4.7. Ölünün Arkasından Yemek Verme

Bir insan öldükten 40 gün sonra ölenin ruhu için özel bir tören düzenlenir. Şaman çağırılır, kurban kesilir ve kesilen kurbandan insanlara ölü yemeği verilir (Çirkin, 2022, s. 337). Altaylılarda Şaman, ölen insanın ölümünün 7. gününde mezarı başında düzenlenen töre katılır, törende tefini alır ve ölenin ruhunu çağırarak onu getirilen yiyeceklerden yemeye davet ederdi. Defin tören yemeğine ilişkin başka bir görüş de şöyledir. Ölen kadının ruhunun öbür dünyada daha önce ölen akrabalarının çadırlarına elinde ikramla girebilmesi için koyunun göğüs veya arka kısmını kadının defnedildiği yere bırakırlardı. Ölen erkek ş-ise defin yerine kaynamış koç başı veya at kaburgası bırakılırdı (Potapov, 2012, s. 196).

² Kansız kurban ve saçı sözcükleri ile eş anlamlı olarak kullanılan bir diğer sözcük de **saçılga**dır. Doğaya dökülerek verilen yiyecek ve içecek şeklindeki kurban olarak açıklanmıştır. Günümüzde mesire alanlarına pikniğe gidenlerin "Kurdun kuşun hakkıdır" diyerek doğaya yiyecek bırakmaları da buna örnek olarak verilmiştir (Uslu, 2017, s. 298).

4.8. 40 Sayısı

Bir insan öldüğünde onun ruhu (süne³) 40 gün boyunca yeryüzünde dolaşmaya devam eder. 40. günün sonunda ölenin ruhu için özel bir tören düzenlenir. Şaman çağırılır, kurban kesilir ve kesilen kurbandan insanlara ölü yemeği verilir. Tüm bunlar ölünün ruhunun yeryüzünü terk etmesi içindir. Çünkü insan öldükten sonra ruhu yeryüzünü terk etmek istemez. Ruh, yeryüzünde kalabilir, bu durumda yaşayan insanlara zarar verebilir, hastalıklara ve ölümlere sebep olabilir. Ancak 40. günde yapılan törenden sonra ölü ruhu olan süne yeryüzünü terk etmeye razı olur (Çirkin, 2022, s. 337; Potapov, 2012, s. 84).

5. İnançların Dile Yansımaları

5.1. Küplere Binmek

Mitolojide kötü bir tip olan, büyü yapan, saçları dağınık, kimse için hayır düşünmeyen ve kadın olan cadıların küp üzerinde gezdiği, küp uçtuğuna inanılmaktadır (Uraz, 1994, s. 118). Büyüsü çeşit çeşit olan cadılar küp dışında rüzgâra veya süpürgeye binerek uçabilir (Pala, 2002, s. 90). Cadının *küpegiren* (Turan, 2020, s. 154) ve *küp karısı* (Karakurt, 2011, s. 121) biçiminde adlandırılmaları da bulunmaktadır. *Küplere binmek* deyiminin çıkış noktasının arka planında Türk masallarında geçen, sinirlendiğinde küpe binip uçan ve küp içindeki yılanları kızdığı kişilere fırlatan cadı imgesi vardır (Işık, 2023, s. 238).



Resim 5: Küpün İçinde Cadı

5.2. Kan

Fiziksel gerçek anlamı dışında sembolik anlamlar da barındıran bir kavramdır. Kan antik çağlarda ve sonraki dönemlerde koruyucu, arındırıcı, sağaltıcı vb. olumlu anlamlar yüklenen bir kavram olmuştur (Çetin, 2012, s. 110). Kanın bu olumlu anlamları yüklenmesinin kökeninde kanın can ve ruh ile eş olarak düşünülmesinin yer aldığını söylemek olasıdır. Çünkü ilkel toplumlardan çağdaş toplum düzenlerine kadar insanlar kana özel bir önem atfetmiş dolayısıyla kanın boşa akıtılmasının iyi olmadığını düşünmüşlerdir. Söz konusu olan bu düşüncenin temelinde adeta genel bir kabulle, yaşamla özdeşleştirilmiş kan-can-ruh anlayışı yatmaktadır (Erginer, 2003, s. 181). Kana atfedilen bu anlamlar toplum düzeninden yaşam biçiminin oluşumuna kadar birçok alanda etkili olmuş ve kan sözleşmelerden evlenecek kişinin seçimine kadar belirleyici bir konumda olmuştur. Dolayısıyla kan *ant* içme/ yemin etme, *kan bağı*, *kan kardeşi*, *kan kardeşliği*, *kan davası*, *kan parası* vb. birçok söz birliğinin oluşmasında belirleyici olmuştur.

5.3. Kan Kardeşliği

Türk kültüründe aynı kanı paylaşma iki yol ile gerçekleşmektedir. Bunlardan ilki aynı soydan gelme, yani biyolojik olarak kan bağına sahip olmadır. Diğer bir yol ise “kan kardeşi olma” ritüeli⁴nin gerçekleştirilmesi ile sağlanan birlikteliktir (Kuzay Demir, 2016, s. 22). Kan ile kardeş olma ciddiye alınan, dolayısıyla kültürde karşılığı olan bir ritüel olduğundan kan kavramı kendi kültürünü de oluşturarak dilde başka söz ve deyimlerin ortaya çıkmasına da olanak sunmuştur. Örneğin *anca beraber kanca beraber* deyiminde kan kardeşi olma ritüelinin etkisinin olduğu düşünülmektedir. Deyimde geçen “anca” ifadesinin de “antça”dan geldiği belirtilmektedir (Gökdağ, 2012, s. 113).

5.4. Ant İçmek⁵

Türklerde iki kişi ömür boyu dost kalmaya söz verirken kanlarını bir içkiye karıştırıp içer. *kanın* tanıklığına başvurarak yapılan bu ant içme ritüeli ile *kan kardeşliği* ilan edilmiş olur. Arvas ant içme ritüeli ile ilgili çalışmasında antları sözden ibaret ant içmeler ile söz ve hareketten oluşan komplike ant içmeler biçiminde ikiye ayırmıştır. Çalışmanın sonuç bölümünde ise kılıç üzerine yapılan ant çeşitleri, dost olmak için kan yalaşarak edilen yeminlerin eski Türk geleneklerinden kaynaklandığını belirtmiştir (Arvas, 2019, s. 1002-1007). Ayrıca kanla edilen yeminin insanlar arasında kan bağı kurduğu da düşünülmektedir (Ünsal, 2003, s. 233).

Ant içmek deyiminde “iç-” eyleminin kullanılması ritüelin kanın içilmesi ya da yalanması biçiminde gerçekleştiriliyor olmasıyla ilgilidir. Dolayısıyla yabancı dil dersliklerinde *ant* sözcüğünün eş anlamlısı olan *yemin* sözcüğü öğretilirken *iç-*, *et-* karşıtlığını anlatmak için ant sözcüğünün eşdizimi olan *iç-* eyleminin tercih edilmesinin kültürel arka planını da anlatmak gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

5.5. Karabasan/Al Karısı

Geniş bir coğrafyaya yayılmış olan Türkler arasında Al, Al Karısı, Albastı, Albıs, Almis adlarıyla tanınan bu kötü ruh, lohusa kadını ve bebeğini öldürüp ciğerini suda yıkayıp yemek ister. Erlik’in yardımcılarında olan Al Karısı pejmürde, dağınık saçlı bir kadın şeklinde ve şeytan, dev, cin, periden farklı olduğuna inanılan bir varlıktır. Onun kadın olarak görülmesi, Ulu Ana, İlahe Ana inanışından gelmesinin bir kanıtı olarak öne sürülmüştür (Uslu, 2017, s. 45-47). Başka bir araştırmaya göre al karısının görünüşü “Al Karısı da oldukça esmek, iri yarı, gür ve dağınık kızıl saçları, ince uzun demirden teşekkül etmiş elleri, lohusanın ciğerlerini sökmeye yarayan ince uzun ve çengelli demir parmakları” biçimde düşünülmüştür (Araz 1995’ten akt. Bayat, 2007, s. 321).

5.6. Karabasan Basmak/Çökmek

Anadolu’nun pek çok bölgesinde Albastı, Kara Kura adı verilen kötü ruh ortak payda da buluşur. Kara Kura “karabasan, kâbus” karşılığında kullanılmaktadır. Kara Kura, Derleme Sözlüğü’nde *basmak* ve *çökmek* eylemleriyle birlikte “karakura basmak” (Derleme Sözlüğü, 1975), “karakura çökmek” (Derleme Sözlüğü, 1975) biçiminde kullanılmıştır. Ankara’daki bir alan çalışmasında sözlü kaynakların ifadelerinden Kara Kura’nın Al Karısı’nın erkeği için kullanıldığı anlaşılmaktadır.

⁴ Bu ritüelin diğer kültürlerdeki görünümü için 5. dipnota bakınız.

⁵ Bu ritüel Doğu Avrupa’da bazı loncalarda ve Templar Şövalyeleri’nde üyeliğin temel koşuludur. Uzak Doğu’da Üç Krallığın kahramanlarını bir araya getiren kan yemini. Hindistan’da savaşçılar kasti Kshatriya’ya girmek için de kan yemini edilir (Ünsal, 2003, s. 233).

"...Halama, Nejla doğduğunda, lohusayken gece Kara Kura çökmüş. 'Aynen erkek... Üstünüze çökerse aklınızda olsun, şeyini tutun. Bir şey yapamaz, gider' diye anlatırdı" (Taşçı, 2006, s. 5). Aynı çalışmada başka bir sözlü kaynağın ifadesinden Albastı'ya Albasması denildiği de gözlenmiştir:

"Lohusa korkutulur. Karabasan uyanınca korkudan cildi al al kavlar. Al basması olur. Buna denir Albasması diye, benim bildiğim..." (Taşçı, 2006, s. 5). Yl tezi. Alan çalışmasındaki başka bir katılımcı da Albastı, Albasması, Al Karısı için Karabasan sözcüğünü kullanmıştır: "... Karabasan lohusalara basar. Lohusay yalnız bırakmazlar. Karabasan (eril) gelirse, anne çocuğa zarar verir, onu boğmaya kalkar. Artık kendinde değildir zaten. Boğar... Albastı olur (Taşçı, 2006, s. 5).

5.7. Başına Talih Kuşu/Devlet Kuşu Konmak

Bu deyimın yukarıda Tanrıça Umay, Umay'ın anlam çerçevesi ve "başına kuş pismesi" başlıklarında anlatılanlarla ilgisi bulunmaktadır. İlgili başlıkta da belirtildiği üzere Tanrıça Umay'ın simgelerinden biri kuştur. Bu simgenin kavram alanı İslamiyet dönemindeki Hüma kuşunun anlam çerçevesi ile de karışarak talihi kut, devlet ve saadet kavramlarını da içerecek şekilde genişlemiştir. Dolayısıyla *başına talih kuşu /devlet kuşu konmak* deyimini "Beklemediği büyük bir nimete kavuşmak" anlamına gelmektedir (Aksoy, 1988, s. 621).

5.8. Bir Dikili (Dikili Bir) Ağacı Olmamak

Toprak üstünde hiçbir malı bulunmamak (Aksoy, 1998, s. 645). Eski Türklerde gençler şaman olabilmek için ağaç dikerler, şaman ölünce ağaçları da yok edilirdi. Herhalde Anadolu'da söylenen "bir dikili ağacın olsun" temennisi bu eski hususlara dayanmaktadır (Çoruhlu, 2017, s. 181).

5.9. At Murattır

Aşağıdaki görsel bir şaman davulu çizimidir. Ortadaki dalgalı çizgi yeryüzüdür. Şamanlar atın üzerine ya da kuşun üzerine binerek muradına ulaşır. Aynı zamanda şamanlar atın üzerine binerek gökyüzüne çıkarlar. Kanatlı at *burak* adıyla tek tanrılı dinlere de girmiştir. Şamanlar at ile altı puudak'a (engel) (7 ya da 9 da olabilir) kadar çıkabilirler. Şaman buraya kadar gelebilir. Baş Tanrı Ülgen göğün en üst katında bulunur. Şaman ona doğrudan ulaşamaz. Şaman burada aracı olan ruhlara (Utkucu, Suyla) isteklerini, dualarını iletir. Şaman kadar at da dilekleri, muratları Tanrıya ileten araç olduğu için bu söz söylenmektedir. At aynı zamanda üst sınıfın tanrı Ülgen'e sundukları kurban olarak da görülmektedir (Çirkin, 2022, s. 348-349; Çoruhlu, 2017, s. 137).



Resim: Şaman Davulu

5.10. Bir Fincan Kahvenin Kırk Yıl Hatırı Vardır

Töre ve gelenekleri bildiren atasözlerinden biridir (Aksoy, 1988, s. 18). Atasözünün açıklaması yapılırken ifadeye “acı” sözcüğü de eklenmiştir. Atasözünün açıklaması şöyledir: Birisi size bir fincan kahve içirmek gibi küçük bir iyilik etmiş ya da sizinle bu kadarlık bir dostluk kurmuş olsa, bunu unutmamanız, o kişinin her zaman hatırını saymanız gerekir (Aksoy, 1988, s. 196). Atasözündeki kırk sayısı yukarıda belirtildiği gibi Türkler için önemli olan sembol sayılardan biridir.

5.11. Yağmur Duası

Kuraklık zamanlarında yağmur yağması için açık havada toplu olarak yapılan dua (Güncel Türkçe Sözlük, 30.09.2025). Yağmur duası geleneğinin Türk mitolojisindeki *yada taşı* inancı ve *su kültüyle* bağlantısı kurulabilir. Mitolojide yağmurları, rüzgarları, kar fırtınalarını ve yıldırımları çağırabildiğine inanılan ve çeşitli Türk topluluklarında *yad, yada, cata, sata* gibi adlar alan büyümlü taşlar vardır (Bölükbaşı, 2024, s. 278). *Yada taşı* okunarak suya konursa yağmur yağdırır, atın yelesine asılırsa serin rüzgar estirir, yangına atılırsa yangını söndürür, kar ve dolu yağdırır, kötü havayı iyi eder. Yağmur yağdırmak için yapılan törenlerin ana maddesini dualar oluşturur. Bu amaçla halk ya kırlara, tepelere ya da su kenarlarına gider. Bu sırada kurbanlar kesilir, suya kuru at kafası ya da taş atılır, dualar edilirken kollar yukarı ve ileri uzatılarak elin üstü havaya, avuçlar da aşağıya çevrilmiş olurdu (Uraz, 1994, s. 184-186). Bu geleneğin modern sanatlarda da yer bulduğunu görmekteyiz:



Resim 1: Duran Karaca, Yağmur Duası, 1978, ARHM

6. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde Türk mitolojisi bazı davranış ve dilsel verilerin kökeninin anlaşılmasında yol gösterici olacaktır. Dolayısıyla mitolojiden yararlanılması önerilmektedir.

Türkçenin erken yaştaki Türk çocuklarına öğretilmesinde de mitolojiden yararlanılması önerilebilir. Çocukların hayallerini süsleyen ve rol model olarak aldıkları kahramanlarının tamamen yabancı olması kültür açısından bir sorun olarak görülmelidir. Yerli kahramanlar ve yerli kültürel değerlerin olması hem kültürün taşıyıcıları olan kişilerin (halk, vatandaş) kendi kültürlerine aidiyet duymaları, içine doğdukları kültürü tanıyıp benimsemeleri ve sevmelelerinden hem de kültürün sonraki kuşaklara aktarılması açısından önemlidir. Bu açıdan bakıldığında Işık'ın da makalesinde belirttiği gibi çocuklar için çekilen Türk dizilerinin fantastik kahramanlarının tamamının Olimposlu olmaları, bir tek kahramanın bile Türk mitolojisi veya efsanesi kökenli olmaması Türk kültürünün geleceği açısından olumsuz sonuçlar doğuracaktır (2023, s. 236). Kaldı ki toplumların geldiği noktada dünya genelinde bir kültürel tek-tipleşme olduğu görülmüştür. Hatta UNESCO bu durumu, Somut Olmayan Kültürel

Mirasın Korunması (2003) ve Kültürel Anlatımların Çeşitliliğinin Korunması ve Geliştirilmesi (2005) sözleşmelerinde insanlığın başarısızlığı olarak değerlendirmiştir (Oğuz, 2010, s. 36). Dolayısıyla mitoloji, masal, efsane, destan gibi ürünlerdeki yerli karakter ve kültürel unsurların güncellenerek modern dönemlerin imkânlarıyla günümüz insanına sunulması kültürün korunması ve sürekliliği için elzem bir yerde durmaktadır. Walt Disney'in Batı kültürüne ait masal kahramanlarını güncel hale getirip çocukların seveceği şekilde animasyon filmleri çekerek bu değerleri dünya genelinde milyarlarca çocuğa ulaştırdığı bilinmektedir. Bunun gibi Türk dünyasının da buna benzer şirketler aracılığıyla kendi kültürüne ait kahramanlarını bu tür işler yaparak hem kendi yeni kuşaklarına tanıtmaları hem de bu değerleri dünyaya taşıması gerekmektedir (2023, s. 244).

Sonuç olarak toplumların kendi kültürüne ilgi göstermezse o toplumun genç kuşaklarının başkalarının kültürüne yöneleceği gerçeğini de düşünerek Türk halkının kendi kültür politikalarını kendisinin üretiyor olmasının daha doğru olacağını belirtmek gerekir.

Bu çalışmanın UNESCO'nun da desteklediği gibi hem Türk folklorunun farklı kültürlerden öğrencilere tanıtılması hem de yerel kültürün yeniden üretilerek korunmasına aracılık etmesi umulmaktadır.

KAYNAKÇA

- Aksoy, Ö. A. (1988). Atasözleri ve deyimler sözlüğü, İnkılâp Kitabevi.
- Arvas, A. (2019). Türk destanlarında "ant içme" ritüeli üzerine bazı tespitler. *Folklor/Edebiyat*.
- Bayat, F. (2012). Türk mitolojik sistemi 2. Ötüken.
- Bayat, F. (2017). Kadim Türklerin mitolojik hikâyeleri. Ötüken.
- Bölükbaşı, B. (2024). Türk mitolojisi atlası. *Presstij*.
- Çetin, Ö. (2012). Kültürlerarası din psikolojisi açısından kan sembolizmi: Kalem ve İnsan Bilimleri Dergisi.
- Çirkin, S. (2022). Güney Sibirya arkeolojisi ve şamanizm. *Yapı Kredi Yayınları*.
- Çoruhlu, Y. (2017). Türk mitolojisinin ana hatları, Ötüken.
- Ceylan, N. (2024). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan kaynak kitaplarda Afrika ve Afrikalıların yer alma durumu, *Uluslararası Afrika Sempozyumu Bildiri Kitabı*. İnönü Üniversitesi Yayınevi.
- DİAOBM: Diller için Avrupa ortak başvuru metni: Öğrenme, öğretme ve değerlendirme (2013). *Milli Eğitim bakanlığı*.
- Direkçi, B., Şimşek, B, Akbulut, S. (2020). Yabancı dil olarak öğrenme sürecinde kültür aktarımına yönelik öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *AVRASYA Uluslararası Araştırmalar Dergisi*.
- İşcan, A., Yassıtaş, T. (2018). Yabancı dil olarak türkçe öğretimi ders kitaplarında kültür aktarımı: Yediiklim Türkçe Öğretim Seti Örneği (B1-B2 Düzeyi). *Aydın TÖMER Dil Dergisi*.
- Erginer, G. (2003). *Kan ve tabu*. *Cogito*. *Yapı Kredi Yayınları*.

KAYNAKÇA

- Gökdağ, B.A. (2012). Bir yemin olarak evlilik törenleri ve evlenmeyle ilgili pratikleri ifade ederken kullanılan kelimelere dair: Beşik kertmek, söz kesmek, nikâh kıymak. Karadeniz Araştırmaları.
- Hallaç, A.T. (2024). "Basmak" kökeğine dayanan mitik varlıklar ve Kafkaslardan Bir Uyku İblisi: "Bastırık". Folklor/Edebiyat.
- Işık, H. (2023). Türk tarihindeki mitoloji, masal ve hikâyelerin cumhuriyet döneminde derlenmesi ve günümüzde yaşatılması üzerine bir değerlendirme. Akademik Bakış.
- İnan, A. (1976). Eski Türk dini tarihi, Milli Eğitim Basımevi.
- A. İnan 1986, Tarihte ve bugün şamanizm, Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- İnan, A.(1987). Makaleler ve incelemeler I. Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- İnan, A.(1987). Makaleler ve incelemeler II. Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- İnan, B. (2024), Türklerin yedi anası: Türk Mitolojisinde yedi tanrıça, Türk Dünyası ve Türkçe Öğretimi Dergisi.
- Karakurt, D. (2011). Türk söylence sözlüğü.
- Kaya, M. (2015). Mitolojiden efsaneye. Bağlam.
- Kılınç, S. (2025). Balık kavağa çıkınca. Hasbahçe.
- Kuzay Demir, G. (2016). Atasözleri ve deyimlerde "Kan" kavramı. Türk Dünyası 41.
- Oğuz, Ö. (2010). Türkiye'de mit ve masal çalışmaları veya bir olumsuzlama ve tek-tipleştirme öyküsü, Milli Folklor.
- Ögel, B. (2014). Türk mitolojisi I. Cilt. Türk Tarih Kurumu.
- Ögel, B. (2014). Türk mitolojisi II. Cilt. Türk Tarih Kurumu.
- Pala, İ. (2002). Ansiklopedik divan şiiri sözlüğü. L&M Yayıncılık.
- Potapov, L.P. (2012). Altay şamanizmi. Kömen.
- Taşçı, H. (2006). Kolektif geçiş dönemi rüyalarının kompleks rüya olarak çözümlenmesi. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Turan, A. B. (2020). Türk canavarları sözlüğü. Gerekli Kitaplar.
- Uraz, M. (2012).Türk mitolojisi. Düşünen Adam yayınları.
- Uslu, B. (2017). Türk mitolojisi. Kamer Yayınları.
- Ünsal, A. (2003). Ağıt ve intikam: Anadolu'da bitmeyen kan davası. Cogito. Yapı Kredi Yayınları.

URL

1. Diyanet İşleri başkanlığı
<https://www.diyaret.gov.tr/tr-TR/Kurumsal/Detay/37872/diyaret-isleri-baskani-erbas-orman-yanginlarina-karsi-yagmur-duasi-yapti>
2. Ankara Resim ve Heykel Müzesi
<https://arhm.ktb.gov.tr/repo/uploads/Catalog/11102021165926-cbee-b9c1-db2a-4fce-a2ab-338b3081ab6d.pdf>
3. Güncel Türkçe Sözlük (30.09.2025)
<https://sozluk.gov.tr/>
4. Derleme Sözlüğü, (1975), <https://sozluk.gov.tr/>

XVII. ULUSLARARASI
DÜNYA DİLİ
TÜRKÇE
SEMPOZYUMU

Nodirxon **KHASANOV***

Yusuf Seryamî Fikirlerinde Ahmed Yesevî Etkisi

Özet

Türkistan aksakalı Hoca Ahmed Yesevî'nin kutlu adı, öğretisi ve hikmetleri malum ve meşhurdur. Yüzyıllar geçmesine rağmen Hoca Ahmed Yesevî'nin fikir ü düşünceleri Türklerin ruh dünyasını etkilemiş, onların manevi, kültürel, edebî hayatındaki önemini hâlâ korumaktadır. Hoca Ahmed Yesevî'nin tarihî hizmetlerini belirtmek gerekirse, birincisi, bu ulu simanın başlattığı Yesevîlik geleneği asırlarca devam etmiş, insanlara ilim ve marifet yolunu göstermiştir. İkincisi, birçok yönden Türklere has olan bu geleneğin devamcıları tarafından farklı zamanlarda Ahmed Yesevî'nin hayatı, eserleri ve ananesine dair bir-birinden değerli eserler kaleme alınmıştır. Üçüncüsü, Ahmed Yesevi dinî-tasavvufi mahiyet içeren dörtlükleriyle "Hikmet" adlı tasavvufi şiir geleneğini başlatmıştır. Dördüncüsü, hikmet nüshalarına onun takipçileri tarafından manzum parçalar eklemek zamanla kutsi bir gelenek hâlini almış ve geniş okuyucu kitlelerine ulaşan "Divan-ı Hikmet" Türklerin manevi-maarifi anlamda gelişmesine katkıları sağlamıştır. Böylece, hikmet geleneği Ahmed Yesevî'den sonra da asırlarca devam etmiştir. Beşincisi, Ali Şir Nevai, Şeybanî, Übeydî, Mahtumkulu gibi onlarca edip ve şair Ahmed Yesevî'nin hikmetlerinden esinlenerek kalem oynatmıştır. Demek, Yesevî'nin öğretileri ve şiirleri Türklerin manevi hayatına, edebiyatına, kültürüne yakın geçmişe kadar etki göstermiştir ve bu etkinin izlerinin hâlen devam etmekte olduğunu görmekteyiz. Yesevî hikmetleri Türklerin dil ve edebiyatının gelişimine gösterdiği etki nihayetinde önemlidir. Nitekim sadece Orta Asya Türkçesinin tadrîcine göz atacak olursak, bu mıntıkadaki edebiyatın her döneminde Ahmed Yesevî etkisini, onun fikir ve görüşlerine olan ilgiyi görebiliriz. 18-19. yüzyıllarda Türkistan dinî-maarifi edebiyatı temsilcileri arasında Pir-i Türkistan'ın görüşlerinden etkilenen Azim Hâce, Nizamî Hokandî, Meczub Nemenganî, Muhammedkul Muhayyir, Hazinî Hokandî, Molla Yoldaş Hilvetî gibi arif şairlerle beraber Molla Yusuf Seryamî gibi şairlerin de edebiyat ve sanat hayatında faaliyet sürdürdüklerini görebiliriz. Onlar dini-tasavvufi ağırlıklı konularda eserler yazarak edebiyat ehli ve halkın gönlünden derin yer almışlardır. Çalışmada Yusuf Seryamî'nin hayatı ve eserleri, Ahmed Yesevi dünya görüşünden etkilendiği hususlara değinilecek, dönemle ilgili genel bir değerlendirme yapılacaktır.



**ANAHTAR
KELİMELE**

Türkistan, Hikmet, Ahmed Yesevi, Yesevîlik,
Seryamî.

* Prof. Dr., Mirza Uluğbey Özbekistan Millî Üniversitesi, nadirhanhasan@gmail.com



The Influence of Ahmed Yesevî on Yusuf Seryamî's Ideas

Abstract

The sacred name, teachings, and wisdom of Khoja Ahmed Yesevi, a Turkestan elder, are well-known and renowned. Despite the passage of centuries, Khoja Ahmed Yesevi's ideas and thoughts have influenced the spiritual world of the Turks and continue to hold significance in their spiritual, cultural, and literary lives. To emphasize Khoja Ahmed Yesevi's historical contributions, firstly, the Yesevi tradition initiated by this esteemed figure has continued for centuries, showing people the path to knowledge and wisdom. Secondly, the continuation of this tradition, which is unique to the Turks in many ways, has written valuable works on the life, works, and tradition of Ahmed Yesevi at various times. Thirdly, Ahmed Yesevi initiated the tradition of Sufi poetry called «Wisdom» with its quatrains containing religious and Sufi content. Fourth, the addition of poetic pieces to his collections of wisdom by his followers gradually became a sacred tradition, and the "Divan-ı Hikmet," which reached a wide readership, contributed to the spiritual and educational development of the Turks. Thus, the tradition of wisdom continued for centuries after Ahmed Yesevi. Fifth, dozens of writers and poets, such as Ali-Shir Navai, Şeybani, Übeydi, and Mahtumkulu, wrote inspired by Ahmed Yesevi's wisdom. Thus, Yasawi's teachings and poems influenced the spiritual life, literature, and culture of the Turks until recent times, and we see that the traces of this influence still persist. The influence of Yasawi's wisdom on the development of Turkish language and literature is ultimately significant. Indeed, if we simply look at the gradual development of Central Asian Turkish, we can see the influence of Ahmed Yesevi and the interest in his ideas and views in every period of literature in this region. 18-19. Among the representatives of Turkestan religious and educational literature in the 18th and 19th centuries, we can see that poets such as Azim Khwaja, Nizami Hokandi, Meczub Nemengani, Muhammedkul Muhayyir, Hazini Hokandi, and Molla Yoldaş Hilveti, who were influenced by the views of Pir-i Turkestan, also continued their literary and artistic activities. They wrote works on religious and Sufi subjects, earning a deep place in the hearts of literary scholars and the public. This study will examine Yusuf Seryami's life and works, the aspects influenced by Ahmed Yesevi's worldview, and will provide a general assessment of the period.



KEYWORDS

Turkestan, Wisdom, Ahmed Yesevi, Yeseviism, Seryami.

Türkistan aksakalı Hoca Ahmed Yesevî'nin kutlu adı, öğretisi ve hikmetleri Türk dünyasınca malum ve meşhurdur. Zira, asırlar geçmesine rağmen Pir-i Türkistan'ın fikr ü düşünceleri manevi, kültürel, edebî hayatımızdaki önemini hâlâ korumaktadır.

Bilindiği üzere Ahmed Yesevi manzumeleriyle Türk edebiyatında yeni çığır açmış, hikmet adıyla bir tasavvufî şiir mektebini kurmuş, eserleri zamanla farklı mıntıklarda yaşayan Türk halklarını etkilemiştir.

Hikmet nüshalarına takipçileri tarafından manzum parçalar eklemek zamanla kutsi bir gelenek hâlini almış ve geniş okuyucu kitlelerine ulaşan "Divan-ı Hikmet" Türklerin manevi-maarifi anlamda gelişmesine katkıları sağlamıştır. Böylece, hikmet geleneği Ahmed Yesevî'den sonra da asırlarca devam etmiştir.

Ahmed Yesevî'nin başlattığı Yesevîlik geleneği asırlarca devam etmiş, insanlara ilim ve marifet yolunu göstermiştir. Bu geleneğin devamçıları tarafından farklı zamanlarda Ahmed Yesevî'nin hayatı, eserleri ve ananesine dair bir-birinden değerli eserler kaleme alınmıştır. Ali Şir Nevai, Şeybanî, Übeydî, Mahtumkulu gibi onlarca edip ve şair Ahmed Yesevî'nin hikmetlerinden esinlenerek kalem oynatmıştır. Demek, Yesevî'nin öğretileri ve şiirleri Türklerin manevi hayatına, edebiyatına, kültürüne yakın geçmişe kadar etki göstermiştir ve bu etkinin izlerinin hâlen devam etmekte olduğunu görmekteyiz.

Türklerin maneviyatı, edebiyatı, şiiri, dinî-irfânî hayatında Ahmed Yesevî'nin tesiri çok büyüktür. *"Yesevilik" ve "Hikmet" edebiyat ekolü Orta Asya Türklerinin sosyal, edebî, dinî-tasavvufî hayatında geniş tesirler icra etmiştir. Bu etkinin neticesinde Pir-i Türkistan'ın fikir ve görüşleri yayılmış, zamanla birçok Yesevî takipçisinin manzumeleriyle "Hikmet" geleneği geliştirilmiştir (Tazhiyev, Khasanov, v.b., 2020, s. 320).*

Fuad Köprülü'ye göre, "Divan-ı Hikmet"i *"tarihi ve tesiri yönünden tetkik edecek olursak, yüzyıllardır yaşayıp gelen bu muazzam eserin güç-kudretini itiraf etmemek mümkün değildir"*. Yesevî hikmetleri dil ve üslûp açısından halkçıl, millî olmasından dolayı halkın arasında çok okunmuş, toplantı ve zikir meclislerinde icra edilmiştir.

19. ve 20. yüzyılın başlarında Türkistan mıntıkasında İsmail Gasprali'nin görüşlerinden etkilenen cedit akımı ortaya çıkmış, siyaset, kültür, edebiyat ve sanat hayatında milli bağımsızlık, vatanseverlik gayelerini yaymıştır. Genel olarak, bu dönemde Çar emperyalizminin zulmüne ve aynı zamanda toplumdaki ilimsizlik ve cehalete karşı fikirlerin tezahürleri, Türkistan topraklarında çok eski dönemlerden beri devam edegelen dinî-maarifi edebiyat temsilcilerinin eserlerinde de yer almıştır.

Bu dönemde Türkistan dinî-maarifi edebiyatı temsilcileri arasında Pir-i Türkistan'ın görüşlerinden etkilenen Azim Hâce, Nizamî Hokandî, Mezcub Nemenganî, Muhammedkul Muhayyir, Hazinî Hokandî, Molla Yoldaş Hilvetî gibi arif şairlerle beraber Molla Yusuf Seryamî gibi şairlerin de edebiyat ve sanat hayatında faaliyet sürdürdüklerini görebiliriz. Onlar dini-tasavvufî ağırlıklı konularda eserler yazarak edebiyat ehli ve halkın gönlünden derin yer almışlardır.

Molla Yusuf Seryamî (1840-1912)

Bugünkü Kazakistan'ın güney bölgesinde bulunan, eskiden İsficab, Medinet el-beyza, Orunkent adlarıyla bilinen ve ilim-medeniyetin yurdu olarak tanınan Sayram'da yetişen sanatkârlardan biri de son dönem Çağatay edebiyatının temsilcilerinden Yusuf Seryamî – Muhammed Yusuf Molla Abdüşükür oğludur.

Yusuf Seryamî 1840 yılında Sayram'da doğmuş, 1912 yılında kendi köyünde vefat etmiştir. Çocukluğunda ilk tahsilini babasından almış, daha sonra Çimkent, Sayram ve Buhara'daki medreselerde eğitim görmüştür. Öğrencilik yıllarında Şark klasiklerinden Ali Şîr Nevaî, Hafız Şîrâzî, Mevlâna Lütîfî, Baba Rahim Meşreb, Mirza Bidil gibi sanatkârların etkisiyle şiirler kaleme almaya başlamıştır. Hokand, Buhara ve Taşkent'teki yetişkin âlim, edip, şair ve yazarlarla tanışmış, zamanla edebî ortamlarda kendi yerini almaya başlamıştır.

Yusuf Seryamî çok sayıda aşk şiiri, lirik gazel, muhammes, rubai, terci-i bent, hiciv eseri yazmış ve hayranlarının sevgisini kazanmıştır. Özellikle, etkilendiği Cedit edebiyatı temsilcisi olan dostlarıyla görüşmeyi ömür boyu kesmemiştir.

Şair eğitim ve yetişme dönemi bitince döndüğü memleketi Sayram'da medrese hocalık ve câmilerde vaizlik yapmıştır. El emeğiyle sanat derecesinde hattatlık yaparak geçim kaynağını sağladığından Yusuf Seryamî'ye "Yusuf hattat" demişlerdir. Yusuf Seryamî 1912 yılında kendi köyünde vefat etmiş ve Kadı Beyzavi kabristanına defnedilmiştir.

Şairin şiirleri hayattayken "Beyaz" (1893, 1907), "Armuğan-i Hislet" (1911), "Beyaz-i Mu-halla" (1912), "Beyaz-i Gülşen-i Eş'âr", "Beyaz-i Hazinî" (1912) gibi çeşitli mecmualarda basılmıştır. Şairin bize kadar ulaşan şiirlerinin yer aldığı kitaplara, mecmualara şahsi ve resmi kitaplarda rastlamak mümkündür.

Yusuf Seryamî'nin sanatına, eserlerine vefatından sonra da ilgi ve alaka hiç azalmamıştır. Şairin sadık öğrencilerinden olan şair Tevella 1914 yılında üstadının şiirlerini toplayarak "Divan-ı Mevlevî Yusuf Seryamî" adıyla bastırmıştır ki, bu eser şairin sanatı ve eserleri hususunda yegâne kaynaktır. Özbek edebiyatı tarihçisi Mukaddes Tacibayeva, Yusuf Seryamî hakkında ilmî çalışmalar yapmış ve "Seçme Eserleri"ni yayımlamıştır³.

Yusuf Seryamî'nin eserleri tüm Türkistan edebiyatında iz bırakmıştır. Kazakistan, Özbekistan, Tacikistan'daki edebiyat muhlisleri onun sanatını takip etmiş, bestelenen gazelleri toplulukları eğitmiştir. Dolayısıyla çağdaşları şaire saygı göstererek "Mevlânâ" demişlerdir. Çünkü Yusuf Seryamî pek çok şaire üstatlık yapmış, şekil ve mana açısından onları etkilemiştir. Örneğin, Fergana vadisi ve Taşkent şairlerinin edebiyat sohbetlerinde, karşılıklı nazm atışmalarında şairin şiirlerinden istifade edilmiş, örnek alınmıştır.

Yusuf Seryamî'nin dinî-maarifi fikirlerinin yükselişinde Türkistan'ın şehir ve köylerini gezmiş olması, görüştüğü kişiler, onlarla kurduğu dostane ilişkilerin de önemi olmuştur. Muminan Taşkın'ın "Taşkent şairleri" tezkiresine göre, Yusuf Seryamî zamanının birçok tanınmış şairiyle gayet samimi dost idi (Taşkın, 1998, s. 30). Zira, şairin farklı bölgelere seyahatlere çıkıp memleketleri tanımış olması, halkın yaşam şartlarından haberdar olması tabii olarak halkın sorunları ve dertleriyle ilgilenmesini sağlamıştır. Eserlerinin hem üslup hem de dil açısından halka yakın olması, onların başarılı olmasını sağlamış, geniş alanlara yayılarak şaire şöhret kazandırmıştır.

Şair şiirlerinde ilahi aşk yolunda karşılaşılan meşakkatlere dayanmaya davet eder. Zira "aşk büyük bir dert, ızdıraptır; sadece katlanabilenler vuslata kavuşabilir", diye belirtmektedir. Ona göre zamanın sıkıntıları ve eziyetlerinden kurtulmak için Allah'a olan aşkın şarabını içmenin tercih edilmesi lazımdır.

Yusuf Seryamî, bir aydınlatıcı şair olarak ilmi yüceltmiş, halkı bilgili ve aydın olmaya davet etmiştir. İnsanları cehaletten uzak durmaya çağırmış, eğitim ve terbiye meselelerine özellikle önem vermiştir.

Koy emdi özgeni, her lahza kakkıl marifet bâbın,

Közinge tütüyâ kıl hâk-i râh-i zevk-ı erbâbın... (Seryamî, 1914, s. 113)

Açıklaması: Boş şeyleri bırak artık, her an marifet kapısını çal, zevk erbabı yolunun tozunu gözüne sürme gibi çal!

Şairin yaşadığı dönemde âlimler ve bilgiler sıkıntılı, meşakkat dolu bir hayat yaşarken, bazı cahiller, akılsızlar, okuma-yazması olmayan eğitimsiz zenginler rahatlık ve bolluk içinde gün geçirmişlerdir.

Gerçekten de Yusuf Seryamî, kalemi güçlü şairdir. Sözün anlamını ve ahengini derin hiseder, şiir sanatını çok iyi bilir. Hem Türkçe hem Farsça'yı şiirlerinde aynı ölçüde kullanır, Yesevî, Nevaî, Fuzulî, Andelib, Emir, Hafız Şirâzî gibi Yusuf Seryamî'nin şiirleri de derin anlamlı, sanatsal yönü yüksektir. Eserlerinde hayatı, temiz beşerî aşkı, insanlığı, vicdanı anlatır, yaşadığı devirdeki olumsuzluklara karşı fikirlerini ileri sürer. Özellikle; şiirlerinde haksızlık ve zulme karşı muhalefetlik, halka şefkat-sevgi, cömertlik, adalet, vefa, kültürlülük, bilimin önemini vurgulama, cehaletin zararı iyi biçimde ifade edilmektedir.

Yusuf Seryamî'nin şiirleri arasında Hoca Ahmed Yesevî hikmetlerinin etkisi bulunmaktadır. Şairin ahlâk güzelliği, kalb tasfiyesi, ruh tezkiyesi, şeyh ve şeyhlik makamı, marifet ve aşk kudreti, mükemmel teslimiyet, sağlam ve sâbit îtikad konusundaki görüşleri onun Ahmed-i Yesevî'den ve Yesevî kültüründen etkilendiğini göstermektedir.

Bazı şiirlelerini Ahmed Yesevî'nin hikmetleriyle mukâyese edilirse, onların arasındaki içerik, hem de konu itibarıyla yakınlık va benzerlik ortaya çıkmaktadır. Zira şair şiirlerinde ulu piri Yesevî gibi ayet-i kerimeleri, hadis-i şerifleri, Allah'ın buyrukları ve yasaklarını konu almıştır. Örneğin, Yüce Allah'ın kullarına müşfik olduğu onun şiirlerinde sık sık ifade edilir:

Rahm kıl, hasta-i zârmen, yâ Rab,

Nâtüvan u figârmen, yâ Rab,

Ötdi ömr-ı aziz, bî-hasıl

Yusuf-ı şerm-sârmen yâ Rab (Seryamî, 1914, s. 27).

Açıklaması: Merhamet et, hastayım, güçsüz ve mecruhum, aziz ömrüm verimsiz geçti, mahcup Yusuf'um ya Rab. Başka bir şiirinde ise Yüce Allah'a yalvarmayı, tevekkül etmeyi öğretmektedir:

Bende-i bî-çâremiz, ne kılsa ne çâremiz,

Her ne Huda hahlasa, hahışığa baramız (Seryamî, 1914, s. 105).

Açıklaması: Çaresiz kuluz, çaresizlikten ne yapacağımızı da bilemeyiz, Allah Teâla ne irade ederse ona razıyız.

Ahmed Yesevî'de olduğu gibi Yusuf Seryamî için de Kur'ân-ı Kerim dünyanın hayat kitabıdır. Bu sebeple şair Kur'ân'daki Yasin, Taha, Yusuf, İsrâ, Enbiya vd. surelere, ayetlere telmihte bulunmuş; Rab, Rahman, Rahim, Gafur, Hak, Samed, Sâmi, Celal gibi yüce Allah'ın güzel isimlerini anmış, her iki dünyada saadet ve selamette olmayı O'ndan dilemiştir (Seryamî, 1914, s. 123).

Yusuf Seryamî kendisinin de belirttiği gibi üstadı Ahmed Yesevî türbesini sık sık ziyaret etmiş, her seferinde üstadından feyiz alarak tasavvufi şiirler yazmıştır:

Ey kâşif-i hakâyık, esrâr-ı sâdikîn,
Vey vâkif-ı dakâyık, mişkât-i harikîn.,
Keldim gubâr-ı dergâhına sürgeli cebîn,
Ey mahzen-i kerâmet ü sultanu'l-ârifîn (Seryamî, 1914, s. 135)

Açıklamasına bakacak olursak, yukarıdaki beyitlerde talebenin üstadına, müridin müşhidine olan saygısı, iltifatı, vefası ifade edilmektedir. Şair, Sultan'ının hakikatlerin kâşifi, güzellik ve karmaşıkların bilgisi, garip ve öksüzlerin kalesi, ariflerin ve âlimlerin sultanı, kerametlerin mahzeni, hazinesi olarak över, kabrinin toprağına yüzünü, alnını sürmeyi kendisi için şeref kabul eder. Yine Yusuf Seryamî, Ahmed Yesevî'nin eserleri ve ilminden hayranlıkla bahsederken şu ifadeleri kullanmaktadır:

Zât-ı şerif-i menba-i eltâf-ı cûd u hak,
Aldıng tıflıgda ledün ilmidin sabak.
Yazdıng cihânga defter-i esrârdın varak,
Ey alem-i hakâyık u vey sâhib-i nasak,
Keldim gubâr-ı dergâhına sürgeli cebîn,
Ey mahzen-i kerâmet ü sultanu'l-ârifîn (Seryamî, 1914, s. 135).

Açıklaması: Hak cömertliğinin lütuflar kaynağı olan şerif zat, çocukluğunda ledün ilminden ders aldın, cihan için sırlar defterinden varakları yazdın, kendine özgü tarz ve hakikatler âleminin sahibi, yüce dergâhının tozuna alnımı sürmeye geldim, ey kerametler hazinesi ve ariflerin sultanı!

Yusuf Seryamî'nin döneminde yaşayan hatıra kitaplarında yazıldığına göre, bu zat hayatında son derece edep, mütevazı ve kültürlü bir insan olarak yaşamıştır. Bunun kaynağı olarak eserlerinde büyük üstadı Ahmed Yesevî'nin etkisi hissedilmektedir. Yusuf Seryamî'nin eserlerindeki tasavvufun etkisi ayrı bir inceleme konusu olsa da burada bazı mülâhazaları ifade etmekteyiz. Şairin gazelleri arasında Ahmed Yesevî'de olduğu gibi marifete, dürüstlüğe, hakikate davet eden beyitler epey yer tutmaktadır:

Kim munda sanga eylese cebr ü cefâ, unut,
Sen hem kişige mihr ile kılsang vefâ, unut.
Kalgay barısı her ne yığıpsen, cefâ çekip,
Bu bî-vefâda her ne erür bî-vefâ unut (Seryamî, 1914, s. 27).

Yusuf Seryamî, yaşamın değerinin yüksek olduğu kanaatinindedir. Allah'ın büyük nimeti olan ömürden akılcıca istifade etmeye davet ederken, marifetli ve bilgili olarak yaşamak gerektiğini vurgular, dünyaya, mal-mülke düşkün olmanın cehalet olduğunu şöyle ifade eder:

Bağlama dünyaya köngül, mülk-i mal-ı fanîdür,
Kim köngül bağlar anga, nâdânlar nâdânıdur (Seryamî, 1914, s. 53).



Tabii ki, Yusuf Seryamî'nin bu gibi maarifi satırlar yazmasında Ahmed Yesevî'nin aşağıdaki mısraları etkili olmuştur:

Bî-şek biling bu dünyâ barça eldin otar-ha,
İnanmagil malinga bir kün koldan keter-ha (Yesevî, 2018, s. 172).

Veya:

Sendin burun yârânların kayan ketti,
Bu dünyaga meyil kılmay yığılap ötti (Yesevî, 2018, s. 101).

Yusuf Seryamî, yukarıdaki fikirleri, "*Kalgay barısı her ne yığıpsen, cefâ çekip*" dizesiyle kuvvetlendirmiştir. Yesevî: "*ketersen uşbu dünyadan*" derken, Seryamî: "*mülkü, malı fanidir*" diyerek kemale ermeyi öğretmiş, üstadının yolunu izlemiştir.

Şaire göre tasavvuf, nefis terbiyesi ilmidir; Allah'ı bilme ve tanıma, onun rızasına uygun olarak kulluk etme ilmidir. Bu sebeple nefsi ıslah etmek, arı duru olmanın, temizliğin tek çaresidir. İslâm dininin ahkamlarına tam olarak riayet gösterip yerine getirmenin şart olduğunu iyi bilen şair şöyle der:

Tüvânâlig sanga şayiste, bizler nâ-tüvândurmiz,
Ki fisk-ı cürm-i isyân zahmetidin bagru kandurmiz,
Delalet köçesinde biz yamanlardın yamandurmiz,
Ümid ul: ümmet-i peygamber-i âhir zamandurmiz,
Reva kıl hâcet-i her bendeni yâ kazıu'l-hâcât! (Seryamî, 1914, s. 151).

Açıklaması: Kudret sana has, güçsüzlük bize hastır ki isyan cürmü fıskının zahmetlerinden bağrımız kandır, dalalet sokağında kötülerin kötüsüyüz, yalnız ahir zaman peygamberinin ümmeti olmamız bizim tek umudumuzdur, ey hacetleri gideren her kulun ihtiyacını bertaraf et!

Aslında tasavvuf her zaman nefis ile karşı karşıyadır. Nefsinin kölesi olan kimsenin kemâle eremeyeceğini Ahmed Yesevî çokça vurgulamıştır. Yusuf Seryamî de nefse ve dünyaya aldanmamak gerektiğini, çünkü geçici isteklerin şeytandan kaynaklandığını hatırlatmaktadır:

Bes, körüb aldanmagil ârâyış-ı dünya uçün,
Bu heva-yı nefis hahişlar barı şeytanîdür (Seryamî, 1914, s. 53).

Açıklaması: Pes, dünya süslerini görüp aldanma, çünkü nefsin hevayı, geçici isteklerinin tümü şeytandır.

Pîr ü üstada, mürşide olan saygı ve sevginin yüksek örneğini Yusuf Seryamî'nin pek çok eserinde görmek mümkündür. Yusuf Seryamî'nin eserlerinde görülen tasavvufi eğilimler yeni yeni incelenmektedir. Seryamî tarafından kaleme alınan eserlerin bu yönleriyle öğrenilmesi, Türkistan şiirinde önemli yeri olan Yusuf Seryamî'nin tüm özelliklerini ve ağırlığını gün yüzüne çıkarmaya vesile olacaktır. Yusuf Seryamî'nin Ahmed Yesevî'yle olan manevî bağlantısının en vazih örneğini onun medhiyesinde görmek mümkündür. Aşağıda üstadı Ahmed Yesevî'ye ithafen yazdığı manzum menkıbe dikkatinize sunulmaktadır:

— Der menkibet-i Hazret-i Sultan Hoca Ahmed Yesevî nurullah merkadehu
(*Hazret-i Sultan Hoca Ahmed Yesevî menakıbı*)

Ey kâşif-i hakâyık, esrâr-ı sâdikîn,
Vey vâkif-ı dakâyık, mişkât-i harikîn,
Rüşd-i tarîk-i hâdi-i irşâd-ı tâlibîn,
Ey kulzüm-i hidâyet, burhân-ı âşikîn,
Keldim gubâr-ı dergâhına sürgeli cebîn,
Ey mahzen-i kerâmet ü sultanu'l-ârifîn.
Zât-ı şerifi menba-i eltâf-ı cûd u hak,
Alding tıflıgda ledün ilmidin sebak.
Yazding cihânga defter-i esrârdın varak,
Ey alem-i hakâyık u vey sâhib-i nesak,
Keldim gubâr-ı dergâhına sürgeli cebîn,
Ey mahzen-i kerâmet ü sultanu'l-ârifîn.
Tokuz revakı çerh kademing aldında pest,
Rif'atde keldi günbezing gerdunga hem-
nişest,
Ey humm-ı ışkıng kible-i hâcât-ı meyperest,
Medhuş-i mest ü cur'akeş-i bâde-i elest,
Keldim gubâr-ı dergâhına sürgeli cebîn,
Ey mahzen-i kerâmet ü sultanu'l-ârifîn.
Ey Kuh-i Kaf ışkıda Anka-ı mâsivâ,
Vey şâhbâz-ı evc-i bekâda kılıp hava,
Âvâzi baling erdi kelen arşdın nidâ,
Mirâc üze kördi kılıp lutf Mustafâ,
Keldim gubâr-ı dergâhına sürgeli cebîn,
Ey mahzen-i kerâmet ü sultanu'l-ârifîn.
Tutting tarîk-i sünnet ü bid'atın ictinâb,
Burc-i hidâyet üzre durursiz çü âftâb,
Kezding tarîk-i seyride seb'in elif hicâb,
Yesi mahali merkad u mevlüding İsficab,
Keldim gubâr-ı dergâhına sürgeli cebîn,
Ey mahzen-i kerâmet ü sultanu'l-ârifîn.
Köngil közi gubâr-ı deringdin ziyâ tapar,
Tayringni balı sayesi yumni hümâ tapar,
Keldim gubâr-ı dergâhına sürgeli cebîn,
Ey mahzen-i kerâmet ü sultanu'l-ârifîn.
Lutfing muhabbet ehli vücudıga cism ü cân,
Rüt beng belend, seyringe bir pâyê âsmân,
Evtâd kutb u gavs eşigingde pâsbân,
Hilvet-nişin hücre-i lahuti lâ-mekân,

Keldim gubâr-ı dergâhına sürgeli cebîn,
Ey mahzen-i kerâmet ü sultanu'l-ârifîn.
Ey nur-ı çeşm-i dîde-i envârı Mustafâ,
Ferzend-i pâkı sine-i dildâr-ı Murtezâ,
Müjde-resâning hazret-i Salman-ı parsâ,
Cem'-i meşayih efseri, ey tâc-ı evliyâ,
Keldim gubâr-ı dergâhına sürgeli cebîn,
Ey mahzen-i kerâmet ü sultanu'l-ârifîn.
Mesned-nişin kurbet-i hak, sâhib serir,
Feyz-i derdingni tâlibi şayeste vü fakîr,
Ey hilvetingni suhbeti revşen kılur zamîr,
İlyas u Hızır hem-rehing, ey pîr-i destgîr,
Keldim gubâr-ı dergâhına sürgeli cebîn,
Ey mahzen-i kerâmet ü sultanu'l-ârifîn.
Men müstemend-i zâr-i firâk esîr-i gam,
Yüz ceybi çâk dâg-ı ciger hûn közumde
nem,
Ten hâzini melâmet, cân ma'deni elem,
Bildim tavaf-ı Kabe-i kûyingni mugtanem,
Keldim gubâr-ı dergâhına sürgeli cebîn,
Ey mahzen-i kerâmet ü sultanu'l-ârifîn.
Gurbet-keşide Yusuf-ı bi-şehr ü bi-diyâr,
Çün şâm-ı dâg sine vü subh-ı dilfigâr,
Kılmış gubâr közgü-i bahtımnı rûzgâr,
Ümid sefâ-i kalbdür, ey mürşid-i kibâr,
Keldim gubâr-ı dergâhına sürgeli cebîn,
Ey mahzen-i kerâmet ü sultanu'l-ârifîn.



Sonuç

Hoca Ahmed Yesevî'nin başlattığı Hikmet edebi geleneğinin temsilcilerinden olan, makalede hayatı, eserleri ele alınan Yusuf Seryamî kendi döneminin itibara layık şahsiyetlerinden olmuşlardır. Kaleme aldıkları eserleriyle hem klasik hem de dinî-maarifi edebiyatta iz bırakmıştır. Eserlerinde genel olarak Şark'ın klasik ve didaktik edebiyatının, özel olarak ise Ahmed Yesevî ve Ali Şîr Nevaî'nin etkilerini görmekteyiz. Örneğin, Hakk'a ve mahlukata sevginin, peygamberlere, pîr ve üstatlara saygı ifadelerinin güzel örneklerini bu şairlerin eserlerinde görmek mümkündür. Şairin eserlerinde görülen ortak ve müşterek değer, onların irfani görüşleriyle manevi ve sosyal hayatta eşitlik ve adaletin hükmedilmesine, halkın arasında infak u ihsan yapılmasına, toplumda barışın ve birliğin istikrarına, geçmiş ecdadın hizmetlerine saygı göstermeye çağırmaktır.

Yesevî hikmetlerinin yüzyıllar boyunca yaşayıp şimdiye kadar gelmesi ve diğer birçok kalem ehlini etkilemesinin sebeplerinden biri de ondaki edebî anlamdan daha ziyade dinî-tasavvufi ve didaktik mahiyetin üstün olmasıdır. Zira, Tasavvuf Edebiyatımızın kurucusu olarak dilimiz, edebiyatımız ve kültürümüzün gelişmesine büyük katkı sağlamıştır.



KAYNAKÇA

Beyaz, yazma. v.228, M. Mirhaldaroğlunun özel kütüphanesi..

İnoue, Munenori. (2013). Özbek yazarı Mumincan Taşkın'ın Şairler Tezkiresi ve tahlili. Yüksek lisans tezi, danışman: Doç. Dr. Nodirkhon Khasanov. İstanbul, 2013.

Kayyumî, Polatcan (1998). Tezkire-i Kayyumî, Cilt:1, Taşkent: Özbekistan Bilimler Akademisi, Hamid Süleyman El Yazmalar Enstitüsü Yayınevi.

Kayyumî, Polatcan (1998). Tezkire-i Kayyumî, Cilt:3, Taşkent: Özbekistan Bilimler Akademisi, Hamid Süleyman El Yazmalar Enstitüsü Yayınevi.

Seryamî, Yusuf. (1914). Divan, Taşkent.

Seryamî, Yusuf. (2002). Seçme Eserler. Ed. Mukaddas Tacibayeva. Taşkent: Maneviyat yayınevi.

Taşkın, Mumincan. (1998) Taşkent Şairleri. Ed: Kerimbek Kamî. Dilni Abad Eylengiz. Taşkent: Maneviyat Yayınevi.

Tazhiyev, Khamidulla vd. (2020) 19.Yüzyıl ve 20.Yüzyıl'ın Başında Türkistan Dinî-Maa-rifi Edebiyatında Ahmed Yesevî İzleri. Ankara: Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi, Kış (96), s.319-343.

Yesevî, Ahmed (2018). Divan-ı Hikmet. Ed: İbrahim Hakkul, Nadirhan Hasan. Taşkent: "Nevruz Yayınevi".



XVII.ULUSLARARASI
DÜNYA DİLİ
TÜRKÇE
SEMPOZYUMU

Okan GÖKHAN*

**Türkçe Öğretiminde Yenilikçi Bir Materyal Olarak Bilgi Görselleri (İnfografikler):
Terminoloji, Türler ve Bilgi Okuryazarlığı Bağlamında Bir Değerlendirme**

Özet

Bu çalışma, dijital çağda önemi giderek artan bilgi görsellerini (infografikler), Türkçe öğretimi bağlamında yenilikçi bir materyal olarak ele almayı amaçlamıştır. Alandaki terminolojik karmaşa ve pedagojik çerçeve eksikliği temel problem olarak belirlenmiştir. Bu çalışmada, Türkçe öğretimi açısından hangi terminolojinin uygun olduğunun belirlenmesi, eğitimsel işlev temelinde bir sınıflandırma yapılması ve bu materyallerin pedagojik kullanım amaçlarının sentezlenmesi hedeflenmiştir. Literatür taraması niteliğindeki bu çalışmada, alanyazındaki kuramsal çalışmalar, sınıflandırma modelleri ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (2024) program metinleri döküman incelemesi yöntemiyle incelenmiştir. Araştırma sonucunda, medya odaklı "infografik" terimi yerine, bilişsel süreci ve "Information Visualization" disiplinini temel alan "bilgi görseli" teriminin kullanılmasının pedagojik açıdan daha doğru olduğu sonucuna varılmıştır. Sınıflandırma açısından, Sircharoen'in (2013) işlevsel modeline, pedagojik sentezi ifade eden "Karma (Hibrit)" bir kategorinin eklenmesi önerilmiştir. Eğitimdeki kullanım amaçlarının ise iki temel pedagojik eylemde yoğunlaştığı görülmüştür: (1) Materyalin "okunması" (tüketilmesi) yoluyla bilişsel yükün yönetilmesi ve (2) materyalin öğrenci tarafından "tasarlanması" (üretilmesi) yoluyla üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesi. Bağlam doğrultusunda bu çalışma, Türkçe öğretmenleri ve program geliştiriciler için sistematik bir kavramsal çerçeve sunmaktadır.



**ANAHTAR
KELİMELER**

Bilgi görseli, İnfografik, Türkçe öğretimi, Bilgi okuryazarlığı, Görsel okuryazarlık.

* Doktora Öğrencisi, Bursa Uludağ Üniversitesi, okangokhun@gmail.com



Visual Information Texts (Infographics) as an Innovative Material in Turkish Language Teaching: An Evaluation in the Context of Type, Terminology, and Information Literacy

Abstract

This study aims to examine visual information texts (infographics), whose importance is increasing in the digital age, as an innovative material in the context of Turkish language teaching. The terminological confusion in the field and the lack of a pedagogical framework has been identified as the main problem. This study aimed to determine which terminology is more appropriate for Turkish language teaching, create a classification based on educational function, and synthesize the pedagogical purposes of using these materials. In this study, conducted as a literature review, theoretical studies, classification models, and the Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (2024) curriculum texts were examined using the document analysis method. As a result of the research, it was concluded that it is pedagogically more accurate to use the term “bilgi görseli” (visual information texts), which is based on the cognitive process and the “Information Visualization” discipline, instead of the media-oriented term “infographic”. In terms of classification, it was proposed to add a “Mixed (Hybrid)” category, which represents pedagogical synthesis, to Siricharoen’s (2013) functional model. It was found that the purposes of use in education are concentrated on two main pedagogical actions: (1) managing cognitive load through the “reading” (consumption) of the material, and (2) developing higher-order thinking skills through the “designing” (production) of the material by the student. In this context, this study presents a systematic conceptual framework for Turkish language teachers and curriculum developers.



KEYWORDS

Visual information texts, Infographic, Turkish language teaching, Information literacy, Visual literacy.



Giriş

Dijital çağ; bilginin hızla çoğaldığı ve bireylerin bilgiyi tüketme, işleme ve anlamlandırma biçimlerinde köklü bir dönüşümü beraberinde getirdiği karmaşık bir bilgi ortamı yaratmıştır. Bu dönüşümün en belirgin etkileri arasında hız, özetleme eğilimi ve görselleştirme ön plana çıkmaktadır. Bu noktada bilgileri basitleştirerek sade, çekici ve anlaşılır bir şekilde görselleştiren bilgi görselleri (infografikler); dijital çağın gereksinimlerine uygun bir şekilde yeni nesil öğrenenler için daha cazip okuma materyalleri haline gelmektedir.

Kavramın uygulama boyutunu öne çıkaran en temel iletişim dinamikleri Lankow, Ritchie ve Crooks (2012) tarafından dikkat çekme, anlama/kavrama ve hatırlama olarak sıralanmıştır. Özellikle eğitim ve akademik amaçlı kullanımlarda büyük ve karmaşık bilgileri sade ve anlaşılır bir şekilde sunma (Altun, 2019; Nuhoğlu Kibar ve Akkoyunlu, 2015; Smiciklas, 2012), öğrenme merakını canlı tutma (Alrwele, 2017; Alshehri ve Ebaid, 2016; Çifçi, 2016; Harrison, Reinecke ve Chang, 2015; Sudakov vd. 2015; Yeşiltaş ve Toros, 2016; Yıldırım, 2018; Yıldırım ve Perdahçı, 2019), dil becerilerine ve bilişsel yeteneklere olumlu katkı sağlama (Akdağ, 2019; Davis & Quinn, 2014; Hobbs, 2010; Mayer, 2009), analitik ve eleştirel düşünme becerilerini destekleme (Bateman vd. 2017; Lamb & Johnson, 2014; Petterson, 2002; Toth, 2013) ve akılda kalıcılığı artırma (Metros, 2008) potansiyelleriyle öğrenme ortamlarında yenilikçi birer materyal olarak öne çıkmaktadırlar. Öte yandan, yalnızca geleneksel metinlere dayalı öğrenme süreçleri, ders kitabının görsellik ve ilgi çekicilik açısından yetersiz olması (Özdemir, 2019), bilgi aktarımında doğrudan ya da dolaylı sorunlar yaşanması (Yıldırım, 2018) ve öğrencilerin metin yerine görselleri tercih etme eğilimi (Görü Doğan ve Yüzer, 2021) sebebiyle dijital çağın öğrencileri için yetersiz kalma riski taşımaktadır.

Bu durum Türkçe öğretimi gibi dil ve anlam odaklı disiplinlerde bile yenilikçi materyal arayışlarını kaçınılmaz kılmaktadır. Ancak Türkiye’de eğitim amaçlı profesyonelce hazırlanmış bilgi görsellerinin azlığı dikkat çekmektedir (Borucu, 2015). Dolayısıyla bilgi görsellerinin öğretim ortamlarında etkin bir şekilde kullanılabilmesi için eğitimcilerin yararlanabileceği sistematik bir kılavuza ihtiyaç duyulmaktadır. Bununla birlikte alandaki terminolojik karmaşanın nasıl giderilebileceği, bilgi görsellerinin sınıflandırmasının nasıl yapılacağı, hangi tür bilgi görsellerinden nasıl yararlanılabileceği ve bu materyallerin özellikle öğrencilerin görsel okuryazarlık ve bilgi okuryazarlığı becerileriyle nasıl entegre edilebileceği henüz yeterince araştırılmamıştır. İşte bu çalışma, sözü edilen bu ihtiyaç ve boşluklardan yola çıkarak aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aramayı amaçlamıştır:

1. Türkçe öğretimi açısından literatürdeki hangi terimin kullanımı daha uygundur?
2. Türkçe öğretiminde kullanılacak bilgi görselleri, eğitimsel işlevleri temel alınarak nasıl sınıflandırılabilir ve bu sınıflandırmaya giren temel türler nelerdir?
3. Bilgi görselleri, eğitim ortamlarında hangi temel amaçlarla kullanılmaktadır?

1. Yöntem

Bu çalışma, Türkçe öğretiminde bilgi görsellerinin terminolojisini, türlerini ve pedagojik potansiyelini irdelemeyi amaçlayan bir literatür taramasıdır. Çalışmada nitel araştırma desenlerinden döküman incelemesi tekniğinden yararlanılmıştır.

Araştırmanın amacı doğrultusunda, üç temel araştırma sorusuna (terminoloji, tür ve amaç) yanıt verebilmek için alanyazın taranmış ve aşağıdaki veri kaynakları sistematik bir şekilde incelenmiştir:

Terminolojiye İlişkin Kaynaklar: “Infographic”, “information visualization” ve Türkçe karşılıkları olan “bilgi görseli”, “infografik”, “bilgi grafiği” ve “grafik bilgi” gibi kavramların tanım, etimoloji ve kullanımlarını içeren ulusal ve uluslararası kuramsal çalışmalar, TDK sözlükleri ve YÖK Tez Merkezi kayıtları.

Tür Sınıflandırmalarına İlişkin Kaynaklar: Görsel iletişim, grafik tasarım, eğitim teknolojileri ve veri görselleştirme alanlarında bilgi görsellerini işlevsel, yapısal veya biçimsel olarak sınıflandıran temel akademik araştırmalar ve yayınlar

Öğretim Programı Dökümanları: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Türkçe Dersi (2024), Türk Dili ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Edebiyatı Dersi Öğretim Programı (2024) Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortak Metni

İncelenen bu dokümanlar, araştırma soruları ışığında betimsel analize tabi tutularak yorumlanmış ve Türkçe öğretimi bağlamında değerlendirilmiştir. Verilerin analizinde, terminolojik tartışmalar gerekçelendirilmiş; farklı sınıflandırmalar ve amaçlar sentezlenerek Türkçe öğretimi bağlamında işlevsel bir çerçeve oluşturmak amacıyla yorumlanmıştır.

1. Terminoloji Sorunu ve Kavramsal Çerçevenin Belirlenmesi

Bu çalışmanın kuramsal temelini oluşturan en önemli unsurlardan biri, incelenecek olan görsel metin türünün doğru terminoloji ile tanımlanmasıdır. Alan yazında İngilizce kökenli “infografik” kavramı yaygın olarak kullanılsa da bu terim yerine Türkçe karşılık arayışları kapsamında “bilgi grafiği”, “grafik bilgi” ve nihayetinde daha kapsayıcı ve kuramsal bir çerçeve sunan “bilgi görseli” ifadeleri ile karşılaşılmaktadır. Bu terminolojik karmaşanın netleştirilmesi, çalışmanın kavramsal sınırlarını belirlemek açısından elzemdir.

Türk Dil Kurumu (TDK) Güncel Türkçe Sözlük’te “infografik” kavramının karşılığı “grafik bilgi” olarak verilmiştir. Bununla birlikte literatürde “bilgi grafiği” kavramı da kullanılmaktadır. Bu kavramsallaştırmalar, terimin bileşenlerini (info + grafik = bilgi + grafiği / grafik + bilgi) Türkçe olarak ifade etme çabasının bir sonucu olarak görülmektedir. Ancak akademik kullanımdaki fiili durum farklı bir tablo ortaya koymaktadır. Ulusal Tez Merkezi tarandığında, ağırlıklı olarak iletişim ve görsel sanatlar alanlarında olmak üzere “infografik” başlığı altında 59 çalışmaya ulaşırlarken “bilgi grafiği” terimi yalnızca 4 çalışmada yer almaktadır. TDK’nın önerisi olan “grafik bilgi” ya da bu çalışmanın kavramsal çerçevesinin temeli olan “bilgi görseli” başlıklarına ise rastlanmamaktadır. Bu durum, basit bir Türkçeleştirme sorununun ötesinde, kuramsal bir boşluğa ve kavramsal bir karmaşaya işaret etmektedir. Esasen, köklü bir akademik disiplin olan “Information Visualization” alanının Türkçedeki en doğru karşılığının “Bilgi Görselleştirme”; bu disiplinin ürettiği çıktıları kapsayan üst kavramın ise “Bilgi Görseli” olması beklenir. Ancak görünüğe göre ulusal literatür, bu kuramsal derinliği henüz tam olarak yakalayamamış; bunun yerine alanın yalnızca bir alt türü olan, daha popüler, daha dar kapsamlı ve ağırlıklı olarak medya/pazarlama bağlamında kullanılan

“infografik” terimine sıkışmıştır. Nitekim “infografik” ve onun Türkçe doğrudan çevirisi olan “bilgi grafiği/grafik bilgi” terimleri, hedef kitleye karmaşık bilgileri sadeleştirilmiş ve çekici bir formatta sunma amacı taşıyan bir “ürün”ü tanımlanmaktadır (Lankow, Ritchie & Crooks, 2012; Smiciklas, 2012). Dolayısıyla bu tanım, kavramı eğitim ve öğretim boyutlarıyla ele almayıp yalnızca ürün boyutuna vurgu yapmakta; kavramın kuramsal, bilişsel ve pedagojik kökenlerini yeterince kapsamamaktadır.

Bu çalışmada, yukarıda bahsedilen sınırlılıklar nedeniyle ve daha kapsayıcı bir bakış açısı benimsemek amacıyla “bilgi görseli” terimi tercih edilmiştir. Bu tercihin dayanakları şu şekilde özetlenebilir:

1.1. Kavramsal Kapsayıcılık

“Bilgi görseli”, yalnızca istatistiksel verileri değil; soyut kavramları, süreçleri, ilişkileri, sistemleri ve ağ yapılarını görselleştiren tüm statik, dinamik veya etkileşimli çıktıları içeren üst bir kavramdır. Bir infografik, bir bilgi görseli türü iken etkileşimli bir veri haritası veya kavramsal bir şema da bilgi görselidir. Bu kapsayıcılık, onu disiplinlerarası bir kavram haline getirmektedir.

1.2. Kuramsal Derinlik

“Bilgi görseli” terimi, kökenini “bilgi görselleştirme” (information visualization) disiplininin alır. Bu alanın öncü isimleri Card, Mackinlay ve Shneiderman (1999), bilgi görselleştirmeyi, “soyut verilerin sezgisel bir şekilde anlaşılmasını sağlamak için oluşturulan etkileşimli, görsel gösterimler” olarak tanımlar. Benzer şekilde Tufte (2001), görsel sunumun temel amacının karmaşıklığı açıklığa kavuşturmak ve derin düşüncüyü desteklemek olduğunu vurgular. Bununla birlikte materyalin “bilgi” bileşenini anlamak, analiz etmek ve eleştirmek için *Bilgi Okuryazarlığı* gerekir. Öğrenci; bilginin doğruluğunu, kaynağını ve tutarlılığını sorgulayabilmelidir. Materyalin “görsel” bileşenini yorumlamak ve tasarım tercihlerinin anlam üzerindeki etkisini çözmek için *Görsel Okuryazarlık* gerekir. Öğrenci; renklerin, düzenin, ikonografinin ve ölçeklendirmenin mesajı nasıl güçlendirebileceğini veya çarpıtabileceğini analiz edebilmelidir. “Bilgi görseli” terimi, bu iki okuryazarlık alanını birbirinden ayrı disiplinler olarak değil, tek bir materyalin içinde kesişen ve birbirini zorunlu kılan bir “bilgi görseli okuryazarlığı” bağlamında ele alınmalıdır.

1.3. Pedagojik ve Maarif Modeli ile Uyum

Öğretim programlarına (Ortak Metin, Ortaokul Türkçe Programı, Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Programı) dayanarak “bilgi görseli”ne yönelik bakış açısını kapsamlı bir şekilde analiz edildiğinde bu kavramın yeni Maarif Modeli’nde rastgele seçilmiş bir araç değil, modelin temel pedagojik felsefesini yansıtan stratejik bir metin türü olarak konumlandırıldığını görmekteyiz. Burada da modelin omurgasını oluşturan “Bilgi Okuryazarlığı” ve “Görsel Okuryazarlık” becerilerini geliştirmek için seçilmiş stratejik bir araç olduğu, süresiz okuma bağlamında bir okuma hedefi olduğu, öğrencilerin hem okuyabilen (anlama) hem de üretebilen (anlatma) yetkin birer “bilgi görseli okuryazarı” olmalarının amaçlandığı anlaşılmaktadır. Bu yaklaşım, “bilgi görseli” teriminin kuramsal arka planı ile birebir örtüşmekte ve onu eğitim bilimleri perspektifinden incelemek için en uygun çerçeveyi sunmaktadır.

2. Bilgi Görsellerinin Türleri ve Sınıflandırılması

Çalışmanın kavramsal çerçevesinin “infografik” gibi dar kapsamlı bir ürün tanımından, “bilgi görseli” gibi kapsayıcı ve pedagojik bir üst kavrama oturtulmasının ardından, ikinci temel zorluk bu geniş metin yelpazesinin sistematik bir sınıflandırmaya tabi tutulmasıdır. “Bilgi görseli” terimi; bir kavram haritasından zaman çizelgesine, istatistiksel bir grafikten bir veri haritasına kadar pek çok farklı türü kapsar. Bu durum, özellikle Türkçe öğretmeni gibi uygulayıcılar için “Hangi amaçla hangi tür bilgi görseli kullanılmalı?” sorusunu gündeme getirir.

Alanyazın incelendiğinde, birçok sınıflandırmanın (Krum, 2014; Lankow vd., 2012; Purchase vd., 2018) genellikle tasarım odaklı ve yapısal nitelikte olduğu görülmektedir. Bu sınıflandırmalar, çoğunlukla ya kullanıcı ile etkileşim düzeyine (örn. statik, dinamik) ya da sunulan grafik malzemenin biçimsel türüne (örn. çubuklar, çizgiler) odaklanmaktadır. Ancak çalışmalar, bir materyalin pedagojik işlevini veya bir Türkçe dersi bağlamındaki (soyut bir kavramı somutlaştırma, bir metindeki ilişkileri gösterme, bir süreci özetleme gibi) kullanım potansiyelini açıklamakta çoğunlukla yeterli olamamaktadır. Bu pedagojik ve işlevsel sınıflandırma arayışında, alanyazındaki en net modellerden biri Siricharoen (2013) tarafından sunulmuştur. Çalışmada yapılan sınıflandırmanın “bilginin amacına” odaklanması nedeniyle eğitimsel bir bakış açısıyla yeniden değerlendirilmeye müsait olduğu düşünülmektedir. Siricharoen (2013), infografikleri karmaşık bilgi yığınlarının hızlı ve kolaylıkla anlaşılabilmesini sağlayan grafikleştirilmiş sunumlar olarak ele almakta ve türleri öncelikle kullanılabilirlik/amaç esasına göre dörde ayırmaktadır:

İstatistiksel infografikler: Yoğunlukla sayılar, yüzdeler ve bunlar arasındaki ilişkilerin görselleştirilmesinde kullanılır. Diyagramlar, çizelgeler, grafikler ve listeleri içerir.

Zaman Çizelgesi Tabanlı infografikler: Olaylar, kişiler ve mekânlar arasındaki kronolojik ilişkinin görselleştirilmesinde kullanılır. Bir olayın başlangıcından bitimine kadar olan sıralı akışı gösterir.

İşlevsel infografikler: Bir işlemin aşamalarını veya uygulamalarını netleştirmek için kullanılır. Kullanma kılavuzu veya yemek tarifleri gibi “nasıl yapılır” sorularına cevap veren bilgileri sunar.

Kartografik infografikler: Coğrafi konumuyla ilişkili bilgileri göstermede kullanılır ve haritalar bu tür görselleri sunmanın en iyi yolu olarak kabul edilir. Haritalar, bilgiyi sadeleştirmenin yanı sıra haberi zenginleştirici bir unsur olarak da kullanılır.

Siricharoen’in (2013) sunduğu bu dörtlü işlevsel sınıflandırma, bilgi görsellerinin temel amaçlarını net bir şekilde kategorize etmek için sağlam bir temel oluşturmaktadır. Model, bilginin doğasını (sayısal, kronolojik, prosedürel veya mekânsal) esas alır. Pratik uygulamalar incelendiğinde, bu türlerin bazen pedagojik bir amaç doğrultusunda bilinçli olarak iç içe kullanıldığı görülmektedir. Örneğin bir edebî dönemi açıklamak için hazırlanan bir bilgi görseli, hem o dönemin kronolojisini (Zaman Çizelgesi) hem yazarların coğrafi dağılımını (Kartografik) hem de basılan eser sayılarını (İstatistiksel) aynı anda sunmak sunabilmektedir. Bu nedenle, Siricharoen’in modelini bir temel olarak kabul etmekle birlikte, bu çalışmada, adı geçen temel türlerden iki veya daha fazlasının pedagojik bir amaç doğrultusunda sentezlendiği beşinci bir kategori olarak “Karma (Hibrit) Bilgi Görselleri” türünün eklenmesi, eğitimsel bir tipoloji oluşturmak açısından uygun görülmüştür. Bu tür, diğer dördüne girme-

yenlerin toplandığı bir “torba kategori” değil; aksine, belirli bir konunun çok boyutluluğunu kasıtlı olarak yansıtmak üzere tasarlanmış, daha üst düzey bir tasarım türüdür. Özellikle Türkçe öğretiminde soyut ve çok boyutlu konuların bütüncül bir bakış açısıyla sunulması açısından kritik bir işlevselliğe sahip olabileceği düşünüldüğünde eğitimsel bir tipoloji oluşturmak için Siricharoen modeline eklenmesi gerekli görülmüştür.

3. Eğitimde Kullanım Amaçları: Bilgi Okuryazarlığı ve Pedagojik Bir Eylem Olarak Bilgi Görselleri

Bu çalışmada savunulan kavramsal çerçeveye uygun olarak bilgi görselleri, “görsel iletişim tasarımının bir ürünü” olmanın ötesinde, eğitim ortamlarında bilginin anlamlı bir şekilde öğrenilmesi, hatırlanabilirliğin artırılması ve karmaşık içeriğin kolaylıkla işlenmesi gibi temel pedagojik ve bilişsel amaçlara hizmet eden kapsayıcı bir öğretim materyali olarak ele alınmaktadır. Bilgi görselleri, geleneksel öğretim materyallerinin yerine geçebilecek potansiyele sahip birer eğitim materyali olarak kabul edilmektedir (Yıldırım, 2018).

Eğitim süreçlerindeki temel kullanım amaçları, alanyazındaki bulgular ışığında, materyalin “okunması” (tüketilmesi) ve “tasarlanması” (üretilmesi) şeklindeki iki temel pedagojik eylem ekseninde ve bunlara ek olarak bir “değerlendirme aracı” olma işlevi bakımından aşağıdaki gibi üç ana başlıkta sentezlenmiştir.

3.1. Bir Okuma/Tüketim Materyali Olarak Bilgi Görselleri

Bilgi görsellerinin öğretmen tarafından sunulan veya ders kitabında yer alan hazır bir materyal olarak “okunması”, öncelikli olarak bilişsel yükü hafifletmeye ve duyuşsal alanı desteklemeye odaklanır.

Bilgi görsellerinin en temel amacı, bilginin işlenmesini kolaylaştırarak anlamlı öğrenmeyi desteklemektir (Nuhoğlu Kibar ve Akkoyunlu, 2015; Sakar, 2022; Gürler, Yılmaz ve Tekelek, 2018). Bu materyaller, yığın halindeki bilgiyi düzenleyip sınıflandırarak karmaşık içerikleri basit, somut ve yapılandırılmış biçimlerde sunma işlevi görür (Doğru, 2019; Karaçam, 2020; Yeşiltaş ve Cevher, 2018). Bu işlev, pedagojik uygulamalarda somut bir karşılık bulur: Bilgi görselleri, ders sonunda anahtar öğrenme amaçlarını ve içeriği özetlemek için etkili bir araçtır (Yıldırım, 2018; Lankow vd., 2012). Öğretmenin, ders işleyişini ve konu akışını öğrenciyeye en basit ve anlaşılır yöntemle kavratmasına yardımcı olurlar (Doğru, 2019). Hızlı ve etkili bir iletişim aracı olarak okuma yazma bilmeyen çocuklara veya farklı dilleri konuşan bireylere bilgiyi kolayca aktarabilme potansiyelleri de bu bilişsel kolaylaştırıcılıkla ilgilidir. Ayrıca öğrencilerin farklı öğrenme hızları, beceri düzeyleri ve ilgi alanlarını dikkate alarak öğretimi farklılaştırmayı desteklemektedir (MEB, 2024). Örneğin, etkileşimli bilgi görsellerinin, zihinsel yetersizliği olan okul öncesi öğrencilerine sosyal beceri kazandırmada etkili olduğu tespit edilmiştir (Gülmüş, 2024).

Bilgi görselleri, öğrenme sürecini sadece bilişsel açıdan değil, duyuşsal açıdan da zenginleştirir. Öğrenme materyalini ilgi çekici ve eğlenceli hale getirerek öğrencilerin dikkatini toplamaya ve algılamaya yönelmelerine katkı sağlarlar. Görsel çeşitliliğin sunduğu bu dikkat çekici ve eğlenceli öğrenme deneyimi, öğrencilerin derse karşı tutumunu olumlu etkileyerek motivasyon düzeylerini artırır (Yıldırım, 2018; Sakar, 2022). Doğru kurgulanmış bir bilgi görseli, bilginin algılanışını yapılandırırken eğitici ve ilgi çekici kılarak duyuşsal tepkiler vermeyi de destekler (Doğru, 2019).

3.2. Bir Üretim/Tasarım Etkinliği Olarak Bilgi Görselleri

Bilgi görsellerinin pedagojik değeri, "tüketilmesinin" ötesinde, bizzat öğrenci tarafından "üretilmesi" sürecinde ortaya çıkar. Bu süreç, öğrencileri pasif alıcı olmaktan çıkarıp aktif üretici konumuna taşıyarak üst düzey yeterlilikleri hedefler.

Bilgi görselleri, öğrencilerin 21. yüzyıl becerileri arasında yer alan karmaşık düşünme ve görsel iletişim becerilerini geliştirmede önemli bir rol üstlenmektedir. Bir bilgi görseli tasarlamak, aktif öğrenme ve üretici öğrenme stratejilerini içerir; zira öğrencilerin mevcut bilgilerinin yanı sıra yeni bilgiler öğrenmelerini ve bunları birleştirerek sunmalarını gerektirir (Tunca, 2024). Hem bilgi görsellerini okuma hem de bizzat oluşturma süreci, öğrencilerin görsel dili okuma, yorumlama ve değerlendirme yeteneklerini, yani görsel okuryazarlık becerilerini geliştirir (Naparın ve Saad, 2017; Sakar, 2022). Ayrıca, bu tasarlama süreci öğrencilerin kendilerini görsel yollarla ifade etme (görsel iletişim) becerilerini de destekler (Borucu, 2015). Bu etkinlikler, öğrencilerin bilgileri, fikirleri ve mantıksal bağlantıları analiz etme, değerlendirme ve tarafsız bir sonuca varma becerilerini, yani eleştirel düşünme yetilerini geliştirmede olumlu bir etkiye sahiptir (Sakar, 2022). Zira bu görsellerin oluşturulması, temel düzeyde veri çözümlene becerisine sahip olunmasını gerektirmektedir.

Öğrenenlerin bilgi görseli tasarlama çalışmaları, kendi öğrenme süreçlerini (düzenleme, yönetme ve değerlendirme) yansıtma ve bu süreçlerin farkında olmaları için bir potansiyel sunar; böylece öz-düzenleme becerileri de desteklenmiş olur (Tunca, 2024; Sakar, 2022). Bu süreçte öğretmen adaylarının da bilginin yapılandırılmasında kendilerini rehber olarak görme düşünceleri güçlenmektedir (Nuhoğlu Kibar ve Akkoyunlu, 2015).

3.3. Bir Değerlendirme Aracı Olarak Bilgi Görselleri

Son olarak, yukarıdaki iki ana eksenin (tüketme ve üretme) dışında, alanyazın, bilgi görsellerinin pedagojik bir değerlendirme aracı olarak da işlev görebileceğine işaret etmektedir. Öğretmen adayları, bu materyallerin, öğrencilerin bir konuyu ne düzeyde anladığını veya bir süreci ne kadar iyi kavradığını ölçmek amacıyla bir değerlendirme aracı (süreç veya sonuç odaklı) olarak da kullanılabileceğini belirtmişlerdir (Kavas, 2022).

Elbette, bu pedagojik amaçların tümünün gerçekleştirilebilmesi, hedef kitlenin algısına, anlayışına ve kavrama düzeyine uygun olarak bilgi görselinin titizlikle tasarlanmasına bağlıdır (Smiciklas, 2012).

4. Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada, Türkçe öğretiminde yenilikçi bir materyal olarak "bilgi görselleri"nin (infografikler) terminolojik altyapısı, türleri ve pedagojik kullanım amaçları alanyazın ışığında incelenmiştir. Araştırma soruları ekseninde ulaşılan temel sonuçlar ve bu sonuçların alanyazın bağlamındaki tartışması aşağıda sunulmuştur.

Çalışmanın birinci araştırma sorusu, alandaki terminoloji karmaşasına odaklanmıştır. Ulaşılan sonuç, "infografik" teriminin medya ve pazarlama odaklı bir "ürün"ü tanımladığı, pedagojik ve bilişsel "süreç"i karşılamakta ise yetersiz kaldığıdır. Buna karşın, kökenini "Information Visualization" (Bilgi Görselleştirme) disiplininin alan "bilgi görseli" teriminin;

(1) kavramsal olarak daha kapsayıcı olduğu, (2) "Bilgi Okuryazarlığı" ve "Görsel Okuryazarlık" becerilerini birleştiren bir "bilgi görseli okuryazarlığı" kuramsal zeminine sahip olduğu ve (3) Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin pedagojik felsefesiyle tam uyumlu olduğu sonucuna varılmıştır. Bu çalışma, "bilgi görseli" terimini benimseyerek, odağı "nasıl görüldüğünden" (estetik ürün) "neyi başardığına" (bilişsel süreç) kaydırmayı önermiştir.

İkinci araştırma sorusu, bu geniş kavramın nasıl sınıflandırılacağına odaklanmıştır. Siric-haroen'in (2013) işlevsel modeli (İstatistiksel, Zaman Çizelgesi, İşlevsel, Kartografik) temel alınmakla birlikte, bu sınıflandırmanın Türkçe öğretimi gibi soyut ve çok boyutlu konuları açıklamakta tek başına yeterli olmadığı tespit edilmiştir. Bu nedenle, bu türlerin pedagojik bir amaç doğrultusunda kasıtlı olarak sentezlendiği "Karma (Hibrit) Bilgi Görselleri" adlı beşinci bir kategorinin eklenmesiyle modelin pedagojik açıdan genişletilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Üçüncü araştırma sorusu, bu materyallerin eğitimdeki kullanım amaçlarını incelemiştir. Alanyazının sentezlenmesiyle ulaşılan en net sonuç, bu amaçların iki temel pedagojik eylem ekseninde toplandığıdır: Materyalin "okunması" (tüketilmesi) ve "tasarlanması" (üretilmesi). Bilgi görsellerinin "okunması", öncelikli olarak bilişsel yükü yönetme ve duyuşsal motivasyonu artırma gibi amaçlara hizmet ederken; öğrenci tarafından "tasarlanması", görsel okuryazarlık, eleştirel düşünme ve öz-düzenleme gibi 21. yüzyıl üst düzey düşünme becerilerinin gelişimini hedeflemektedir.

Sonuç olarak, bu çalışma, Türkçe öğretiminde "bilgi görseli" kullanımını, "derse renk katan" popüler bir araç olmaktan çıkarıp Maarif Modeli'nin de omurgasını oluşturan okuryazarlık becerilerini geliştirmeye yönelik temel bir pedagojik eylem olarak yeniden konumlandırmıştır.

5. Öneriler

Ulaşılan sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

5.1. Uygulayıcılara (Öğretmenlere) Yönelik Öneriler:

Öğretmenlerin, derslerinde bilgi görsellerini sadece "suni" bir materyal (tüketim) olarak kullanmanın ötesinde, öğrencilerin bizzat kendi bilgi görsellerini tasarlayacakları (üretim) öğrenme ortamları yaratmaları önerilmektedir. Zira bulgular, üst düzey becerilerin ancak bu "üretim" sürecinde geliştiğini göstermektedir.

Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin, özellikle soyut, karmaşık ve çok boyutlu konuları (edebî akımlar, dilbilgisi kuralları, dönem karşılaştırmaları vb.) işlerken, bu çalışmada önerilen "Karma (Hibrit)" türdeki görsellerden yararlanmaları tavsiye edilmektedir.

5.2. Program Geliştiricilere (MEB) Yönelik Öneriler:

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde "bilgi görseli" ve "bilgi okuryazarlığı" kavramlarına stratejik bir yer verilmesi son derece değerli bir adımdır. Ancak, Türkiye'de eğitim amaçlı profesyonelce hazırlanmış bilgi görsellerinin azlığı (Borucu, 2015) dikkate alınarak, öğretmenlere yönelik hazır, nitelikli ve profesyonel materyal setleri sunulmalıdır.

Öğretmenlerin bu materyalleri sadece "okutma" değil, "ürettirme" yetkinliğine kavuşabilmeleri için hizmetiçi eğitim programları tasarlanmalıdır.

5.3. Gelecek Araştırmalara Yönelik Öneriler:

Bu çalışma, alandaki kavramsal çerçeveyi ve teorik altyapıyı oluşturmayı amaçlamıştır. Bu çerçevenin pratik yansımalarını görmek amacıyla, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne göre hazırlanan yeni Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarındaki bilgi görsellerinin, bu çalışmada sunulan "tür" (Siricharoen + Karma) ve "amaç" (Tüketme/Üretme) bakımından ne düzeyde olduğunu analiz eden ampirik içerik analizi çalışmaları yapılmalıdır.

Bilgi görsellerinin "üretilmesinin" "okunmasından" daha etkili olduğu varsayımını test etmek amacıyla, öğrencilerin öz-düzenleme ve eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkisini karşılaştıran deneysel ve karma desenli araştırmalar tasarlanmalıdır.

KAYNAKÇA

- Akdal, Ş. (2019). *Metinlerarası okumalarda infografik kullanımının okuduğunu anlamaya etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ahi Evran Üniversitesi.
- Alrwele, N. S. (2017). Effects of infographics on student achievement and students' perceptions of the impacts of infographics. *Journal of Education and Human Development*, 6(3), 104-117.
- Alshehri, M. A., & Ebaid, M. (2016). The effectiveness of using interactive infographics in teaching mathematics in elementary school. *British Journal of Education*, 4(3), 1-8.
- Altun, Ü. Ü. N. (2019). *Bilginin görselleştirilmesi ve veri gazeteciliği: Anadolu Ajansı'nın infografik üretimi üzerine bir değerlendirme* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Bateman, J., Wildfeuer, J., & Hiippala, T. (2017). *Multimodality*. Walter de Gruyter GmbH.
- Borucu, A. (2015). *Güzel sanatlar liselerinde grafik dersinin işlenişinde infografik'in, öğretim yöntemine katkısı* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Süleyman Demirel Üniversitesi.
- Card, S. K., Mackinlay, J., & Shneiderman, B. (Eds.). (1999). *Readings in information visualization: Using vision to think*. Morgan Kaufmann.
- Çifçi, T. (2016). Effects of infographics on students' achievement and attitude towards geography lessons. *Journal of Education and Learning*, 5(1), 154-166.
- Davis, M., & Quinn, D. (2014). Visualizing text: The new literacy of infographics. *Reading Today*, 31(3), 16-18.

KAYNAKÇA

- Doğru, D. (2019). *Ortaöğretim coğrafya derslerinde doğal afetlerin infografikler ile öğretiminin öğrenci başarısına ve dersin tutumuna etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sivas Cumhuriyet Üniversitesi.
- Görü Doğan, T., & Yüzer, T. V. (2021). Görsel İletişim Aracı Olarak İnfografiklerin Öğrenme Süreçlerinde Kullanımı: Dijital Yerliler İçin Kuramsal Bir Çerçeve. *Selçuk İletişim*, 14(1), 432-461. <https://doi.org/10.18094/josc.776543>
- Gülmüş, M. (2024). *Etkileşimli infografiklerle sunulan öğretimin zihinsel yetersizliği olan çocukların sosyal becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Gürler, A., Yılmaz, A. S., & Tekerek, M. (2018). Veri görselleştirme ve infografikler. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Mühendislik Bilimleri Dergisi*, 21(2), 131-148.
- Harrison, L., Reinecke, K., & Chang, R. (2015). Infographic aesthetics: Designing for the first impression. *Proceedings of the 33rd Annual ACM Conference on Human Factors in Computing Systems - CHI '15*. <https://doi.org/10.1145/2702123.2702545>
- Hobbs, R. (2010). *Digital and media literacy: A plan of action*. The Aspen Institute Communications and Society Program.
- Karaçam, E. (2020). *Ortaöğretim kurumlarındaki öğrencilerin görsel okuryazarlık düzeyi ile eleştirel düşünme düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi (Şanlıurfa İli Siverek İlçesi örnekleme)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Kavas, İ. K. (2022). İlkokul 4. sınıf fen bilimleri dersinde infografik kullanımının öğrencilerin temel becerilerine ve görsel okuma becerilerine etkisinin incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Krum, R. (2014). *Cool infographics: Effective communication with data visualization and design*. John Wiley & Sons, Inc.
- Lamb, A., & Johnson, L. (2014). Infographics: Invitations to inquiry. *Teacher Librarian*, 41(4), 54-58.
- Lankow, J., Ritchie, J., & Crooks, R. (2012). *Infographics: The power of visual storytelling*. John Wiley & Sons.
- Mayer, R. E. (2009). *Multimedia learning* (2. bs.). Cambridge University Press.
- Metros, S. E. (2008). The educator's role in preparing visually literate learners. *Theory into Practice*, 47(2), 102-109. <https://doi.org/10.1080/00405840801992264>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). Öğretim Programları Ortak Metni (Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli).
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı*.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Türkçe Dersi Öğretim Programı*.
- Naparin, H., & Saad, A. B. (2017). Infographics in education: Review on infographics design. *The International Journal of Multimedia & Its Applications (IJMA)*, 9(4/5/6), 15-24.

KAYNAKÇA

- Nuhoğlu Kibar, P., & Akkoyunlu, B. (2015). Eğitimde bilgi görselleştirme: Kavram haritalarından infografiklere. B. Akkoyunlu, A. İşman, & F. Odabaşı (Ed.), *Eğitim teknolojileri okumaları 2015* (ss. 274–283). The Turkish Online Journal of Educational Technology (TOJET).
- Özdemir, İ. (2019). *Ortaöğretim 10.sınıf öğrencileri için, görsel öğrenmeyi destekleyen infografik tasarımın tarih dersine olan tutuma etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi.
- Pettersson, R. (2002). *Information design: An introduction*. John Benjamins Publishing Company.
- Purchase, H. C., Isaacs, K., Bueti, T., Hastings, B., Kassam, A., Kim, A. ve van Hoesen, S. (2018). A classification of infographics. *10th International Conference on the Theory and Application of Diagrams*, 210-218. https://doi.org/10.1007/978-3-319-91376-6_21
- Sakar, N. (2022). İnfografik temelli öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin algoritma geliştirme başarısına, eleştirel düşünme becerisine, görsel okuryazarlık yeterliliğine ve motivasyonuna etkisi [Yayımlanmamış doktora tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Siricharoen, W. V. (2013). Infographics: The new communication tools in digital age. *The International Conference on E-Technologies and Business on the Web*, 169–174. <https://www.researchgate.net/publication/256504128>
- Smiciklas, M. (2012). *The power of infographics: Using pictures to communicate and connect with your audiences*. Que Publishing.
- Sudakov, I., Bellsky, T., Usenyuk, S., & Polyakova, V. V. (2016). Infographics and mathematics: A mechanism for effective learning in the classroom. *PRIMUS: Problems, Resources, and Issues in Mathematics Undergraduate Studies*, 26(2), 158-167.
- Toth, C. (2013). Revisiting a genre: Teaching infographics in business and professional communication courses. *Business Communication Quarterly*, 76(4), 446-457.
- Tufte, E. R. (2001). *The visual display of quantitative information* (2. bs.). Graphics Press.
- Tunca, E. (2024). *Dijital akıcılık ölçeğinin uyarlanması ve lise öğrencilerinin dijital akıcılık düzeylerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kocaeli Üniversitesi.
- Yeşiltaş, E., & Cevher, S. (2018). Sosyal bilgiler öğretiminde interaktif infografik kullanımının etkililiği. *Journal of World of Turks/Zeitschrift für die Welt der Türken*, 10(3).
- Yeşiltaş, E., & Toros, S. (2016). Sosyal bilgiler öğretiminde interaktif infografik kullanımının etkililiği. *Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, 42, 1-15.
- Yıldırım, Y. S. (2018). *Eğitimde interaktif infografik kullanımının öğrenci başarı, tutum ve motivasyonuna etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi.
- Yıldırım, Y. S., & Perdahçı, Z. N. (2019). Eğitimde interaktif infografik kullanımının öğrenci başarı, tutum ve motivasyonuna etkisi. *The Turkish Online Journal of Design, Art and Communication (TOJDAC)*, 9(3), 449-463.

XVII. ULUSLARARASI
DÜNYA DİLİ
TÜRKÇE
SEMPOZYUMU

Olzhas **SARZHAYEV***

**Sultanmahmut Torayğırov'un Edebî Dilinde Kadın,
Toplum ve Modernleşme İmgeleri**

Özet

Bu çalışmamızda Kazaklar için kritik bir dönem olan XX. yüzyılın başında eserleriyle toplumun kültür, düşünce ve dil hayatına ciddi katkılar sağlayan bir aydın olan Sultanmahmut Torayğırov'un edebi dili, üslubu ve söyleminde kadın, toplum ve modernleşme imgeleri değerlendirilecektir. Küçük yaşta yazı hayatına başlayan ve kısa bir ömür süren Torayğırov'un dil kullanımında amacı, ideal insan tipini kavramsallaştırmaktır. Kendisine ait tüm çıkarlardan vazgeçen şair, kısa hayatını bu ideali dilsel ve düşünsel düzeyde işlemek uğruna harcar. Bir aydın ahlakıyla yaşayan şairin dilsel tercihleri, halkının ve ülkesinin huzurla yaşayabileceği bir ortamın söylemsel temelini kurmaya yöneliktir. Kazak edebiyatının modernleşme sürecine ciddi katkılar sunan Sultanmahmut Torayğırov, aynı zamanda edebi diliyle de çok idealist bir sanatçıdır. XIX. yüzyıl sonu ve XX. yüzyıl başı gibi bir geçiş döneminde, Kazak toplumunu duygu, düşünce ve davranış kalıpları bakımından doğru bir noktaya taşıma idealiyle hareket ederken, kullandığı kavramlar, metaforlar ve anlatım biçimleriyle dilsel bir dönüşüm yaratır. Kazak edebiyatının Abay Kunanbayulu'nun başlattığı toplumu aydınlatma çabasına şiirleri ve nesirleriyle destek veren Torayğırov'a göre insan asla yalnızca kendisi için yaşamaz. Torayğırov, Türkistan coğrafyasını işgal eden Rusya'daki toplumsal hareketliliği dil ve söylem aracılığıyla halkının lehine çevirebilmek için sorumluluk almaya çalışan bir dava adamıdır. Bir yandan kendisini yeni bilgilerle donatırken diğer yandan öğrendiği kavramları, yeni dilsel ve kültürel kodları halkının geleceğini aydınlatmak için kullanan Torayğırov, sağlık sorunlarına rağmen öğrenmekten ve üretmekten vazgeçmemiştir. Cehalete, tembelliğe ve riyakârlığa sonuna kadar karşı olan şair, eserlerinde toplumsal meselelere dil üzerinden yaklaşır. Onun söyleminde bu konulara dair tutum net ve keskindir. Gerçekçi bir tavırla sorunlu alanları tespit eder, dilsel imgeler ve eleştirel üslup aracılığıyla çözüm önerilerini de dile getirir. Torayğırov'un romanlarında ve şiirlerinde toplumsal dönüşüm süreci, geleneksel değerler ile modern düşünceler arasındaki çatışma açıkça dil düzeyinde görülmektedir. Özellikle Kamer Sulu romanında kadın kimliği, toplumsal eşitsizlik ve bireysel özgürlük temaları belirginleşirken, şiirlerinde halkı aydınlatmaya çağıran söylemler, eğitim ve ulusal yenilenme düşüncelerinin dilsel yansımaları işlenir.



**ANAHTAR
KELİMELER**

Sultanmahmut Torayğırov, Kazak edebiyatı, Alaş Dönemi, Kadın imgesi, Modernleşme.

* Ph.D. Cand., Şerhan Murtaza adındaki Uluslararası Taraz Üniversitesi, osmantarazi@gmail.com



Representations of Women, Society, and Modernization in the Literary Language of Sultanmahmut Toraygirov

Abstract

This study examines the literary language, style, and discourse of Sultanmahmut Toraygirov—an intellectual who made significant contributions to the cultural, intellectual, and linguistic life of the Kazakh people at the beginning of the twentieth century—by focusing on the representations of women, society, and modernization. Having started his writing career at an early age and lived only a short life, Toraygirov sought to conceptualize the idea of the “ideal human” through his linguistic and stylistic choices. Renouncing personal interests, he devoted his brief life to this ideal, aiming through his discourse to construct a foundation for a society in which his people and country could live in peace. Sultanmahmut Toraygirov, who made notable contributions to the modernization of Kazakh literature, was also an idealist artist in terms of his literary language. Writing during a transitional period between the late nineteenth and early twentieth centuries, he endeavored to lead Kazakh society toward progress in emotional, intellectual, and behavioral patterns, employing concepts, metaphors, and modes of expression that reflected a linguistic transformation. Supporting Abay Kunanbayev’s mission of enlightening society with both poetry and prose, Toraygirov argued that human beings never live solely for themselves. In the colonial context of Russian-occupied Turkestan, he sought to harness social change for the benefit of his people through the medium of language and discourse, positioning himself as a man of responsibility and conviction. While striving to acquire new knowledge, he also employed newly learned concepts, linguistic codes, and cultural frameworks to illuminate the future of his people, persisting in intellectual pursuits despite serious health problems. Opposed to ignorance, laziness, and hypocrisy, Toraygirov addressed social issues primarily through his discourse. His stance in this regard was sharp and unambiguous. With a realistic and critical perspective, he identified problematic areas and articulated possible solutions by means of linguistic imagery and rhetorical strategies. In his novels and poetry, the process of social transformation and the tension between traditional values and modern ideas are clearly reflected on the linguistic level. In particular, his novel *Kamer Sulu* foregrounds themes such as female identity, social inequality, and individual freedom, while his poetry emphasizes calls for enlightenment, education, and national renewal expressed through distinctive discursive forms.



KEYWORDS

Sultanmakmüt Toraigirov, Kazakh Literature, Alash Period, Image of Women, Modernization.

1. Toraygırov'un Edebî Dilinde Kadın İmgesi

Makalemizin konusunu oluşturan Kazak şairi Sultanmahmut Toraygırov ve onun edebî dilindeki kadın, toplum ve modernleşme imgeleri, öncelikle o dönemdeki Kazak halkının hayatını, sosyal yapısını ve düşünce dünyasını incelemekle anlaşılabilir. Tarihî dönemler, özellikle kendilerinden önceki devirlerden bağımsız bir süreç olarak değerlendirilemez; her dönem, varlığını, gelişimini ve karakterini, en az yüz yıllık geçmişin etkisiyle oluşturur. Bu bağlamda Toraygırov'un eserlerinde ele aldığı kadın ve toplum tasvirlerini doğru değerlendirebilmek için, onun yaşadığı dönemdeki toplumsal yaşamın ve kültürel dönüşümlerin köklerini anlamak gerekir (Kapağan, 2020).

Çalışmanın problem başlığını oluşturan Sultanmahmut Toraygırov ve eserlerini kendi bağlamı içerisinde anlamak için, Kazakların o dönemde yaşadığı siyasî ve toplumsal dönüşümü, inanç sistemlerini, eğitim anlayışındaki gelişmeleri ve gelenekten modernizme geçiş sürecini genel hatlarıyla incelemek elzemdir. Toraygırov, XX. yüzyılın başlarında Kazaklar için kritik bir dönemde eserleri ve çalışmalarıyla toplumun inanç, düşünce ve kültürel dönüşümüne ciddi katkılar sunan bir aydındır. Yazı hayatına henüz 13-14 yaşlarında başlayan şair, eserlerinde kendi çıkarlarını değil, halkın ve ülkenin yararını ön planda tutmuştur. Onun eserlerinde görülen sevgi, hüznü, sevinci, heyecanı ve öfkesi, her zaman halkına ve ülkesine duyduğu sarsılmaz bağlılığın bir yansımasıdır (Abdiymanlı, 2017).

Kazak edebiyat sahasında Toraygırov'un eserleri üzerine yapılan çalışmalar, onun kadın, toplum ve modernleşme imgelerini anlamak için önemli bir temel oluşturur. 1918'de Abay dergisinde yayımlanan *Abaydan Songı Aqındar* başlıklı makale (Kiyrabaev, 1993) Toraygırov'un Abay Kunanbayulı sonrası dönemdeki yeri hakkında genel bir değerlendirme sunar. Bunu, 1945'te Şalabay Belgibay tarafından hazırlanmış romancılığı konu alan doktora tezi ve 1949'da Beysenbay Kencebayev'in şiir incelemesi takip eder (Kencebaev, 2002). 1969 yılında Temirbek Kocakeyev, Toraygırov ile Abay'ı dil, teknik ve düşünce açısından karşılaştırarak şairin toplumsal gözlemlerini ve kadın tasvirlerini analiz etmiştir. Dihan Abilov'un üç ciltlik biyografik romanı ve Espenbetov Arap Silamulı'nın kapsamlı monografileri (Espenbetov, 2008, 2013), şairin eserlerindeki kadın, toplum ve modernleşme imgelerini tarihî, edebî ve sosyolojik bağlamda ayrıntılı olarak ortaya koyar.

Toraygırov'un edebî dili, sadece estetik bir anlatım aracı değil; aynı zamanda Kazak toplumunun modernleşme sürecini, kadınların toplumsal rollerini ve halkın düşünsel dönüşümünü yansıtan bir araçtır. Onun eserlerinde kadın karakterler, geleneksel değerlerle modernleşme ideallerinin kesişiminde dururken, toplum tasvirleri halkın kültürel ve sosyal yapısının anlaşılmasına rehberlik eder. Modernleşme imgeleri ise, eğitim, bilim ve toplumsal reform gibi temalar üzerinden, dönemin toplumsal değişimini okuyucuya aktarır. Bu yönüyle Toraygırov, sadece bir şair ve yazar değil, aynı zamanda Kazak halkının toplumsal ve kültürel dönüşümünü belgeleyen bir edebî gözlemcidir.

Torayğırov'un şiir ve romanlarındaki kadın tasvirleri, Kazak toplumundaki toplumsal rollerin, aile içi ilişkilerin ve bireysel hakların anlaşılmasına ışık tutar. Kadın karakterler, yalnızca geleneksel görevleriyle değil, aynı zamanda eğitim, toplumsal sorumluluk ve modern düşünceyle iç içe geçmiş rolleriyle de öne çıkar. Şairin eserlerinde kadın figürü, toplumsal değişim ve modernleşme süreçlerinin bir yansıması olarak işlev görür; bu sayede okuyucu, dönemin sosyolojik ve kültürel dönüşümünü daha derin bir biçimde gözlemleyebilir.

Torayğırov'un toplum tasvirleri, Kazakların göçebe ve yerleşik yaşam biçimleri, sosyal sınıf yapısı, inançlar ve kültürel gelenekler üzerinden şekillenir. Şair, toplumu realist bir bakış açısıyla aktarırken, bireylerin davranışları ve toplumsal etkileşimleri aracılığıyla kültürel değişim ve modernleşme sürecini de görünür kılar. Bu yaklaşım, onun eserlerinin sadece edebî değil, aynı zamanda sosyolojik bir belge niteliği kazanmasını sağlar. Toplum, Torayğırov'un anlatımında canlı bir organizma gibi işlev görür; tarihî olaylar, toplumsal çatışmalar ve bireylerin yaşam mücadeleleri aracılığıyla okuyucuya aktarılır.

Modernleşme imgeleri, Torayğırov'un eserlerinde özellikle eğitim, bilim, toplumsal farkındalık ve kültürel gelişim temalarıyla bütünleşir. Şair, halkı aydınlatmayı, eğitimi ve bilinçli bireyler yetiştirmeyi amaçlar; bu bağlamda eserlerindeki modernleşme vurgusu, sadece bireysel gelişimi değil, toplumsal dönüşümü de hedefler. Eğitim kurumları, öğretmen ve öğrenci ilişkileri, bilgi aktarımı ve düşünsel gelişim gibi motifler, Torayğırov'un eserlerinde modernleşme sürecinin edebî simgeleri olarak ortaya çıkar. Böylece şairin dili ve anlatımı, hem estetik bir değer taşır hem de Kazak toplumunun geçirdiği kültürel ve sosyal dönüşümü anlamlandırmak için bir araç işlevi görür.

Torayğırov'un eserlerinde kullandığı dil ve anlatım tarzı, kadın, toplum ve modernleşme imgelerinin etkili bir biçimde yansıtılmasını sağlar. Şairin yalın ve akıcı dili, okuyucunun karakterlerle ve toplumsal durumlarla doğrudan bağ kurmasına olanak tanır. Kadın karakterlerin iç dünyaları, aile ve toplum içindeki rolleri, duygusal ve toplumsal çatışmaları, Torayğırov'un kullandığı duru anlatım sayesinde daha inandırıcı ve etkileyici bir şekilde sunulur. Böylece edebî dil, toplumsal gözlemin ve modernleşme mesajının iletilmesinde temel bir araç hâline gelir.

Eserlerde modernleşme ve toplumsal dönüşüm temaları, genellikle tarihî ve sosyal olaylarla iç içe verilir. Torayğırov, Kazak toplumunun geleneksel yapısı ile modernleşme yönündeki ihtiyaçlarını bir arada ele alarak, okuyucuya tarihî bilinç kazandırır. Toplumsal eleştiriler, reformist fikirler ve aydınlanmacı mesajlar, şiir ve romanların yapısına doğal bir şekilde işlenir. Bu durum, onun eserlerini sadece edebî metinler olarak değil, aynı zamanda toplumsal değişimi gözlemleyen ve yorumlayan belgeler hâline getirir.

Torayğırov'un kadın, toplum ve modernleşme tasvirleri, edebî değerlerinin ötesinde, Kazak halkının düşünsel ve kültürel gelişimini belgeleyen bir kaynak işlevi görür. Kadın figürleri, modern eğitim ve sosyal rollerle desteklenirken; toplumun çeşitli kesimleri, şairin realist bakışıyla ve tarihî perspektifiyle incelenir. Modernleşme imgeleri ise, bireysel ve toplumsal farkındalığı artırma amacıyla kullanılır. Bu yönüyle Torayğırov, yalnızca bir şair ve yazar olarak değil, aynı zamanda Kazak kültürünün değişim sürecini yansıtan bir entelektüel ve toplumsal gözlemci olarak ön plana çıkar.

Sultanmahmut Toraygırov'un edebî dünyasında kadın, hem bireysel hem de toplumsal düzeyde dönüşümün en önemli göstergelerinden biridir. O, kadın figürünü yalnızca aşkın ya da duygusallığın sembolü olarak değil, aynı zamanda milletin ilerlemesinin anahtarı olarak ele almıştır. Toraygırov'un şiirlerinde ve nesirlerinde kadın, eğitimsizlik, cehalet ve geleneksel baskılar altında ezilen bir varlık olarak resmedilir; ancak aynı zamanda akıl, irade ve vicdan sahibi bir birey olarak yüceltilir. Bu bağlamda şair, dönemin Kazak toplumunda hâkim olan ataerkil normları sorgular ve kadınların eğitimi ile toplumsal hayata aktif katılımını savunur.

Toraygırov'un eserlerinde kadın imgesi, ulusal uyanışın ve modernleşmenin sembolü hâline gelir. Özellikle "Kamer Sulu" romanında kadın karakter, geleneksel toplumun baskıcı yapısı ile yeni dönemin özgürlük idealleri arasındaki çelişkiyi temsil eder. Kamer, bireysel iradesini ortaya koyan, sevgi ve özgürlük uğruna mücadele eden bir figürdür. Toraygırov bu karakter aracılığıyla Kazak toplumunda kadınların eğitim, evlilik ve yaşam hakkı konularında yaşadığı adaletsizlikleri eleştirir. Dolayısıyla kadın, Toraygırov'un dilinde hem estetik bir unsur hem de toplumsal reformun sembolüdür.

Toraygırov'un kadın konusundaki duyarlılığı, onu döneminin diğer yazarlarından ayırır. Şair, Batı düşüncesinin etkisindeki modernist fikirlerle İslamî ve yerel değerleri uzlaştırmaya çalışarak, kadının konumunu yalnızca bireysel değil, ulusal bir mesele olarak görür. Kadına yönelik bakış açısı, Kazak halkının kültürel dirilişinin ve ahlaki yenilenmesinin temel bir parçası olarak şekillenir.

2. Toraygırov'un Modernleşme Anlayışı ve Eleştirisi

Sultanmahmut Toraygırov, Kazak edebiyatında Abay Kunanbayulı sonrasındaki edebiyat adamları arasında bugünkü klasik Kazak şiir şeklini oluşturan yazarlardan biridir. O, bir aydın ahlakı ile hareket ederek halkın ve ülkenin kazançlı çıkacağı yollar arar ve bulduğu çareleri eserleri yoluyla açıktan paylaşır. Eserlerinde düşünce ile birlikte görünür olan sevincin, hüznün, heyecanın, korkunun, sakinliğin ve öfkenin sebebi her zaman halkına ve ülkesine duyduğu sarsılmaz sevgidir.

Şairin şiir, poema ve diğer eserlerini dil ve anlatım bakımından değerlendirdiğimizde karşımıza işlek, akıcı, yalın ve duru bir dil ve üslup çıkar. Toraygırov, şiir ve poemalarında yalın, duru, akıcı ve işlek bir üslup kullanır. Daha çok tarihî ve toplumsal konuları işleyen şair, bu bağlamda eski Türkçe kök kelimeleri ve kültürel terimleri eserlerinde ustalıkla harmanlar. Özellikle eğitim, toplumsal yaşam ve ahlaki değerlerle ilgili sözcükleri özenle seçmesi, eserlerinde hem tarihî gerçekliği hem de halkın gündelik deneyimlerini yansıtır. Poemalarında kullandığı dil, okuyucuda roman okur gibi bir etki bırakır; bu da eserlerinin sürükleyici ve merak uyandırıcı niteliğini güçlendirir. Toraygırov'un dil ve anlatım tarzı, onun hayal dünyasını, edebî şahsiyetini ve eserlerinde öne çıkan kavram ve sembolleri anlamak açısından önemli ipuçları verir.

Torayğırov'un eserlerinde kadın imgeleri, toplum yaşamının ve modernleşme süreçlerinin yansımalarıyla dikkat çeker. Kadın, şairin eserlerinde sadece aile ve bireysel yaşamın bir unsuru olarak değil, aynı zamanda toplumsal değişimin ve modernleşmenin simgesi olarak sunulur. Onun roman ve şiirlerinde kadın karakterler, geleneksel değerlerle modern anlayış arasındaki çatışmaları temsil eder ve halkın sosyal, kültürel dönüşümüne dair derin gözlemler sunar. Toplum ise Torayğırov'un realist bakış açısıyla resmedilir; sosyal yapının, bireysel ve kolektif bilinçle olan ilişkisi eserlerde açıkça gözlemlenebilir. Modernleşme imgeleri ise, şairin döneminin reformist ve aydınlanmacı düşüncelerini yansıtır, özellikle eğitim, bilim ve toplumsal gelişim temalarıyla bütünleşir. Bu bağlamda Torayğırov'un eserleri, hem bireylerin hem de toplumun değişen değerlerini, modernleşme sürecindeki sorunlarını ve umutlarını yansıtan edebî bir belge niteliğindedir.

Sultanmahmut Torayğırov, 27 yıllık kısa ömrüne pek çok önemli çalışmayı sığdırmıştır. Alihan Bökeyhan ve Ahmet Baytursunulu gibi dönemin önde gelen şahsiyetleri ile birlikte Alaş Orda hareketi içerisinde yer alan Torayğırov, realist çizgide yazdığı roman, poema ve şiirleriyle Kazak yazılı edebiyatına kalıcı katkılarda bulunmuştur. Eserlerinde kullandığı dil, toplumsal gözlemleri ve kadın ile modernleşme imgeleri, onun Kazak edebiyatındaki yerini sadece bir şair ve yazar olarak değil, aynı zamanda bir toplum gözlemcisi ve kültürel dönüşüm aktörü olarak pekiştirmektedir.

Torayğırov'un modernleşme anlayışı, yüzeysel bir Batılılaşmadan ziyade, halkın bilinçlenmesi ve millî kimliğin yeniden inşası üzerine kuruludur. O, modernleşmeyi yalnızca teknik ya da ekonomik ilerleme olarak değil, ahlaki, eğitsel ve düşünsel bir dönüşüm olarak algılar. Şairin eserlerinde modernleşme, okuma ve eğitim kavramları etrafında şekillenir. Ona göre milletin gerçek kurtuluşu, halkın cehaletten kurtulup bilgiyle donanmasından geçer. Bu nedenle, Torayğırov modernleşmeyi hem bireysel hem toplumsal aydınlanma süreci olarak betimler.

Ancak Torayğırov'un modernleşmeye yaklaşımı eleştirel bir nitelik de taşır. O, körü körüne Batı taklitçiliğine ve kendi kültürel kimliğinden uzaklaşmaya karşı çıkar. Modernleşmenin, geleneksel değerlerle çatışmadan, onlarla uyum içinde gerçekleşmesi gerektiğini savunur. Şairin "Zamandaşım" şiirinde bu düşünce açıkça görülür: Torayğırov, çağdaş insanın bilime açık, ama ruhsal ve kültürel köklerinden kopmamış olması gerektiğini vurgular. Modernleşme, onun anlayışında bir medeniyet yarışına değil, bir bilinç olgunluğuna işaret eder.

Torayğırov, dönemin aydınlarına da eleştirel yaklaşır. Halktan kopuk, Batı hayranı, kendi toplumunun sorunlarına yabancı aydın tipini sert bir dille eleştirir. Onun gözünde gerçek modern insan, halkının diliyle konuşan, onun sorunlarını çözmeye çalışan kişidir. Bu yönüyle Torayğırov'un modernleşme anlayışı, yalnızca ideolojik değil, aynı zamanda etik bir sorumluluk taşır.



3. Kazak Edebiyatında Toraygırov'un Modernleşme Söylemine Katkısı

Sultanmahmut Toraygırov'un şiirlerinde kadın teması, modern Kazak şiirinde sıkça işlenen konulardan biridir. Şair, kadın karakterleri ele alırken hem geleneksel Kazak şiiri geleneğini hem de dönemin toplumsal ve kültürel dönüşümünü göz önünde bulundurur. İlk dönem şiirlerinde, geleneksel edebî anlayışın etkisiyle kadın çoğunlukla zengin, şımarık veya bakımsız bir karakter olarak betimlenir. Toraygırov'un çirkin veya bakımsız olarak tasvir ettiği kadınlar, bir tipten ziyade karakter odaklıdır; belirli sosyal ortamlar ve yetişme biçimleri nedeniyle oluşan bireysel özellikler olarak sunulur. Bu yaklaşım, şairin karakterleri genellemeyip bireysel ve toplumsal bağlam içinde değerlendirdiğini gösterir (Bacaklı, 2022, s. 276).

1907 tarihli "*Qayqı Quyrık, Şubar Qız, Istık Murın*" şiirinde Toraygırov, zengin bir kızın hem mutluluk hem de felaket kaynağı olabileceğini vurgular. Kadının çekiciliği ve sosyal statüsü, evlenecek erkeğin talihsizliğine yol açar; şair, erkekleri suçlamadan, kadınların davranışlarındaki tutarsızlıkların toplumsal sorunların temel sebebi olduğunu ortaya koyar. Benzer şekilde 1909 tarihli "*Can Qayda Ğdilette İzdeytuğın*" şiirinde, dış güzelliğe rağmen içten eksik olan kadınların aldatıcı tavırları ele alınır. Bu eserler, Toraygırov'un kadın sorununa realist bir perspektifle yaklaşmasını ve bireysel karakterler üzerinden toplumsal eleştiri yapmasını gösterir.

Toraygırov'un kadın tasvirlerinde, toplumsal ve kültürel eleştiri de ön plandadır. 1911 tarihli "*Qıysıq Qabırğa*" şiirinde, halk arasında yaygın olan kadının erkeğin kaburga kemiğinden yaratıldığı inancı eleştirilir. Şair, dini ve kültürel uygulamaları sorgularken, kadının toplumdaki aşağılanma sebeplerine dikkat çeker. Ömrünün son döneminde yazdığı 1919 tarihli "*Aytıs*" manzumesinde ise Bozkır Şairi ve Şehir Şairi karşılaştırması üzerinden kadın imgesini modernleşme bağlamında işler. Bozkır kadını, kanaatkâr, gayretli ve sorumluluk sahibi olarak sunulurken, şehir kadını ise hevesine düşkün, bencil ve yüzeysel özelliklerle tanımlanır. Bu karşılaştırma, Toraygırov'un toplumsal değişim ve modernleşme sürecindeki kadın rollerini gözlemleyerek, edebî dil aracılığıyla yorumladığını ortaya koyar.

Toraygırov'un eserlerindeki kadın teması, yalnızca bireysel karakterlerin betimlenmesi değil; aynı zamanda toplumsal eleştiri, kültürel farkındalık ve modernleşme sürecine ilişkin değerlendirmeleri içerir. Kadın karakterler, geleneksel değerler ve modern hayat arasında bir köprü işlevi görür; şairin realist bakışı ve duru dili, bu imgelerin okuyucuya etkili biçimde aktarılmasını sağlar. Bu bağlamda Toraygırov, edebî dili aracılığıyla Kazak toplumunun kültürel dönüşümünü ve kadın-erkek ilişkilerinin evrimini belgeler.

Toraygırov'un kadın imgeleri, Kazak toplumunun sosyal yapısı ve kültürel normları ile doğrudan ilişkilidir. Şair, kadın karakterleri yalnızca bireysel özellikleriyle değil, aynı zamanda toplumsal roller ve normlarla etkileşim içinde ele alır. Örneğin Bozkır kadını, sorumluluk sahibi, kanaatkâr ve aile odaklı bir karakter olarak betimlenirken, şehir kadını daha bireyselci, hevesine düşkün ve yüzeysel olarak sunulur. Bu ayırım, Toraygırov'un toplumsal dönüşümü gözlemlediğini ve modernleşmenin farklı yaşam biçimleri üzerindeki etkilerini edebî dil aracılığıyla aktardığını gösterir. Kadının toplumdaki konumu, şairin eleştirileri ve betimlemeleriyle birlikte okuyucuya toplumsal cinsiyet ve kültürel değişim bağlamında sunulur.

Kadın teması, Torayğırov'un şiirlerinde aynı zamanda modernleşme eleştirisinin de bir aracı olarak işlev görür. Şair, geleneksel toplumdaki kadın-erkek ilişkilerini sorgularken, bireylerin ve toplumun modernleşme sürecinde yaşadığı çatışmaları görünür kılar. Kadının dış güzelliği ile içsel eksiklikleri arasındaki zıtlıklar, sosyal beklentiler ve kültürel baskılar üzerinden aktarılır. Bu durum, Torayğırov'un realist bakış açısını pekiştirir; o, kadınları sadece eleştirmekle kalmaz, aynı zamanda sosyal çevreleri ve kültürel koşulların şekillendirdiği davranışlarını da analiz eder. Böylece şairin eserlerinde kadınlar, hem eleştiri hem de gözlem nesnesi olarak işlev kazanır.

Torayğırov'un modernleşme ve toplumsal değişimle ilgili imgeleri, kadın üzerinden toplumun genel yapısını anlamlandırmaya yardımcı olur. Kadın karakterlerin farklı eğitim düzeyleri, kültürel alışkanlıkları ve toplumsal sorumlulukları, şairin modernleşme perspektifini somutlaştırır. Bozkır ve şehir kadını karşılaştırmaları, sadece bireysel karakterleri değil, aynı zamanda toplumsal dönüşümün hızını, değerler çatışmasını ve kültürel adaptasyon süreçlerini yansıtır. Bu bağlamda Torayğırov, edebî diliyle hem kadın teması üzerinden toplumsal sorunları gözler önüne serer hem de modernleşmenin zorluklarını ve fırsatlarını analiz ederek Kazak edebiyatında özgün bir gözlemci konumuna yükselir.

Sultanmahmut Torayğırov'un eserlerinde kadın teması, Kazak toplumunun kültürel ve sosyal yapısını anlamak için merkezi bir araç olarak işlev görür. Şair, kadın karakterleri yalnızca bireysel özellikleriyle değil, içinde buldukları sosyal ve kültürel bağlamlarla birlikte ele alır. İlk dönem şiirlerinde, geleneksel Kazak şiir geleneğine bağlı olarak kadın çoğunlukla zengin, şımarık veya bakımsız bir karakter olarak betimlenirken, bu karakterler tipik değil, belirli sosyal koşullar ve yetişme biçimlerinin sonucu olarak ortaya çıkar. Torayğırov'un kadın tasvirleri, karakter odaklı bir anlayışla, toplumsal eleştiriye de beraberinde taşır ve bu yönüyle edebiyatın gerçeklik yansıtma işlevini pekiştirir.

Şairin eserlerinde kadın, modernleşme ve toplumsal dönüşüm temalarının yorumlanmasında bir pencere işlevi görür. Bozkır ve şehir kadını karşılaştırmaları, geçmişle modernin, gelenekle yeniliğin çatışmasını somutlaştırır. Bozkır kadını sorumluluk sahibi, kanaatkâr ve aile odaklı bir birey olarak sunulurken, şehir kadını daha bireyselci, yüzeysel ve hevesine düşkün bir karakterle tasvir edilir. Bu betimlemeler, Torayğırov'un toplumsal değişimleri gözlemlene ve modernleşme sürecinin bireyler üzerindeki etkilerini edebî bir dille aktarma yeteneğini gösterir. Torayğırov'un kadın temalı şiirlerinde gözlemlenen realist yaklaşım, şairin toplumsal sorunlara ilişkin derin farkındalığını yansıtır. Kadın karakterlerin davranışlarındaki tutarsızlıklar ve toplumsal rollerle çatışmaları, bireysel ve toplumsal düzlemde analiz edilir. Şair, yalnızca eleştirel bir bakış açısı geliştirmekle kalmaz; aynı zamanda kültürel normların, geleneksel inançların ve sosyal yapının kadın üzerindeki etkilerini gözler önüne serer. Bu yönüyle Torayğırov'un dili, toplumsal gözlem, eleştiri ve modernleşme mesajlarını bir arada sunan etkili bir araçtır.

Modernleşme imgeleri, Torayğırov'un eserlerinde hem bireysel hem de toplumsal dönüşümü yansıtan bir motif olarak öne çıkar. Kadın karakterlerin eğitim düzeyleri, kültürel alışkanlıkları ve toplumsal sorumlulukları, şairin modernleşme perspektifini somutlaştırır. Toplumdaki farklı yaşam biçimleri ve kültürel değerler arasındaki çatışmalar, Bozkır ve şehir kadını örneklerinde görüldüğü gibi, bireysel karakterler üzerinden aktarılır. Böylece şair, edebî diliyle modernleşmenin fırsat ve zorluklarını, toplumsal cinsiyet ve kültürel normlarla birlikte yorumlar.

Sultanmahmut Toraygırov, Kazak edebiyatında modernleşme söylemini en erken ve en güçlü biçimde dile getiren aydınlardan biridir. Onun edebî mirası, Abay'dan miras kalan aydınlatmacı geleneği halkçı ve toplumsal bir düzeye taşımıştır. Toraygırov, halkın eğitime, kadınların özgürleşmesine ve toplumsal adalete vurgu yaparak modernleşme kavramını yalnızca entelektüel bir fikir olmaktan çıkarıp, somut bir toplumsal hedefe dönüştürmüştür.

Toraygırov'un şiirleri ve düzyazıları, Kazak edebiyatında eleştirel düşüncenin gelişmesine zemin hazırlamıştır. O, hem dinî taassuba hem de Batı'nın kör taklidine karşı durarak, özgün bir Kazak modernleşmesi fikrini ortaya koymuştur. Bu yönüyle Toraygırov, milli kimliğin korunarak yenilenmesi gerektiğini savunan bir düşünür olarak öne çıkar. Onun modernleşme söylemi, sonraki kuşak yazarlar — özellikle Saken Seifullin, İliyas Jansugurov ve Beimbet Mailin — için entelektüel bir temel oluşturmuştur.

Toraygırov'un katkısı yalnızca edebî değil, aynı zamanda ideolojiktir. Eserlerinde halkın uyanışını, sosyal adalet arayışını ve yeni bir Kazak bilincinin oluşumunu işler. Bu bağlamda o, modernleşmeyi bir dışsal zorunluluk değil, milletin kendi iç potansiyelinden doğan bir süreç olarak tanımlar. Bugün Kazak edebiyatı tarihine bakıldığında, Toraygırov'un modernleşme söyleminin hem biçim hem içerik açısından bir dönüm noktası oluşturduğu görülür.



KAYNAKÇA

- Abdiymanulı, Ömirhan (2017). XX Ğasır Basındağı Kazak Adebıyatı. Almatı: Guppyrint Baspahanası, s. 38.
- Abılev, Dıyhan (1980). Sultanmahmut – Akın Armanı 1. Almatı: Cazuvşı Baspası, s. 94-96.
- Bacaklı, Yılmaz (2022). Sultanmahmut Torayğırov'un Şiirleri Üzerine Bir İnceleme. Doktora Tezi. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Espenbetov, Arap Silamulı (2013). Sultanmahmut Şığarmaşıılığının Semey Kezeni. Sultanmahmut Murası: Tarihi men Tağlımı: Respublikalık Rılmı-prak. Konf., Kazan. Semey. s. 48.
- Espenbetov, Arap (2008). Şakarım cane Sultanmahmut. Almatı: Rariyetet, s. 240.
- Kakişev, Tursunbek (2010). "Sultanmahmuttın Aykap'tağı Kalamgerligi Hakında". (Ed. S. S. Korabay). Ulı Tulğalar Ğilmi-Ğumırnamalık Seriyası – Devir Akını. Almatı: Ortalık Ğilmi Kitaphana, s. 117-126. (Eserin İlk Yayını: 1993. Hakikat, S. 6., s. 78-82).
- Kapağan, Enver-Bacaklı, Yılmaz (2020). "Alaş Orda Dönemi Kazak Edebıyatında Aydınlanma ve Millî Bilincin Yeniden İnşası." Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi, C.9, S.2, s.2501-2510.
- Kencebaev, Beysembay (2002). "Sultanmahmut Torayğırovtın Ömiri men Şığarmaşıılığına Şoluv" (Ed. S. S. Korabay). Ulı Tulğalar ĞilmiĞumırnamalık Seriyası - Devir Akını. Almatı: Ortalık Ğilmi Kitaphana, s. 8-29.
- Kıyraev, Serik (1993). "Aqın Tağdırlı". (Ed. B. Asanbaev). Sultanmahmut Torayğırov-İki Tomdık Şığarmalar Ciynağı. Almatı: Ğılım Baspası, s. 3-18.
- Ötebaev, Ermek (2010). "Aluvan Tağdırlı Aqın-Sultanmahmut Torayğırovtın Tuvğanına 90 Cıl Toluvına Oray." (Ed. E. M. Arın). Asav Cürek, Pavlodar: Tipografiya Sytina, C.6, s. 89-97. (Eserin İlk Yayını: 10 Aralık 1983. Qızıl Tuv, S. 235)
- Torayğırov, Sultanmahmut (1993). Eki Tomdık Şığarmalar Ciynağı. (Ed. B. Asanbaev). I. Tom. Almatı: Ğılım Baspası.
- Torayğırov, Sultanmahmut (1993). Eki Tomdık Şığarmalar Ciynağı. (Ed. B. Asanbaev). II. Tom. Almatı: Ğılım Baspası.



XVII.ULUSLARARASI
DÜNYA DİLİ
TÜRKÇE
SEMPOZYUMU

Osman TÜRK*

**Türkiye Türkçesi Ağzlarında Cinsiyete Dayalı Söylem: Kadın ve Erkek
Adlandırmaları Üzerine Dilsel ve Sosyokültürel Bir İnceleme**

Özet

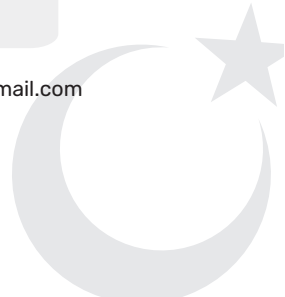
Tarihsel süreç içinde insana dair tanımlama biçimleri değişik şekillerde olmuştur. Bu tanımlama biçimlerinden en belirgin olanı cinsiyettir. Cinsiyet, biyolojik anlamda bireylerin kadın ya da erkek olarak tanımlanmasıdır. Bu tanımlama sadece biyolojik bir tanımlama olmayıp aynı zamanda kültürel bir tanımlamadır. Cinsiyet insanı niteleyen temel özelliklerden biridir ve cinsiyet denince ilk olarak biyolojik cinsiyet anlaşılmaktadır. Oysa cinsiyet kavramı doğuştan gelen kadın ve erkek olma durumu dışında çok daha fazla anlam içermektedir. Cinsiyete bağlı olarak yapılan kültürel tanımlama toplumsal cinsiyet kavramıyla ifade edilmektedir. Toplumsal cinsiyet kavramı; bireylerin cinsiyetine uygun rolleri yerine getirmesidir. Sosyal ve kültürel olarak inşa edilen toplumsal cinsiyet farkları ve özellikleri çağdaş toplumun en ilgi çeken meselelerinden biridir. Farklı bilim alanlarında cinsiyet ve toplumsal cinsiyet ile ilişki disiplinler arası çalışmaların son yıllardaki artışı dikkat çekmektedir. Bu çalışmada, Türkiye Türkçesinin ağzlarında yer alan kadın ve erkek adlandırmaları incelenmiştir. Amaç, bu adlandırmaların anlam yüklerini, kullanım alanlarını ve toplumsal cinsiyet rollerine etkisini ortaya koymaktır. Tarama ve Derleme Sözlükleri başta olmak üzere çeşitli yazılı ve sözlü kaynaklardan elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular, kadınlara yönelik sözcüklerin genellikle aile içi roller üzerinden tanımlandığını, erkeklere yönelik sözcüklerin ise daha çok bireysel özellikleri ve olumlu nitelikleri öne çıkardığını göstermektedir. Aynı zamanda bazı kelimelerin yöresel olarak farklı çağrışımlar taşıdığı, bazılarının ise günümüzde olumsuz anlamlar kazanarak kullanımının azaldığı belirlenmiştir. Bu durum, ağzarda kullanılan dilin sadece bir iletişim aracı olmadığını; aynı zamanda toplumsal değerlerin, kültürel normların ve cinsiyet algısının da bir yansıması olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırma, dil ile toplumsal yapı arasındaki güçlü ilişkiyi ağız verileri üzerinden değerlendirmeye katkı sunmayı amaçlamaktadır.



ANAHTAR
KELİMELER

Türkiye Türkçesi, Dil, Toplum, Kültür, Cinsiyet.

* Doç. Dr. Harran Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı, osmanturkgau@gmail.com
ORCID: 0000-0002-9379-6225, Şanlıurfa, Türkiye.



Gender-Based Discourse In Turkish Dialects: A Linguistic And Socio-Cultural Study On Namings Of Females And Males

Abstract

Throughout history, human beings have been defined in various ways. The most prominent of these is gender. Gender is the biological definition of individuals as female or male. This definition is not only a biological definition but also a cultural one. Gender is one of the fundamental characteristics that characterizes a person, and when we speak of gender, we first understand biological sex. However, the concept of gender encompasses much more than the inherent status of being female or male. The cultural definition based on gender is expressed through the concept of gender. Gender refers to individuals fulfilling roles appropriate to their gender. Socially and culturally constructed gender differences and characteristics are among the most intriguing issues in contemporary society. The increase in interdisciplinary studies on sex and gender in various scientific fields in recent years is noteworthy. This study examines the designations for women and men in Turkish dialects. The aim is to reveal the semantic loads, areas of use, and impact of these designations on gender roles. Data obtained from various written and oral sources, primarily Scanning and Compiling Dictionaries, were evaluated using descriptive analysis. The findings indicate that words for women are generally defined in terms of family roles, while words for men emphasize individual characteristics and positive qualities. It has also been determined that some words carry regional connotations, while others have acquired negative connotations and are becoming less common. This demonstrates that the language used in dialects is not merely a means of communication; it is also a reflection of social values, cultural norms, and gender perceptions. This research aims to contribute to the evaluation of the strong relationship between language and social structure through dialect data.



KEYWORDS

Turkey Turkish, Language, Society, Culture, Gender.



Giriş

Dil, toplumun kültürel dokusunu ve değerler sistemini en açık biçimde yansıtan araçlardan biridir. Bu bağlamda, toplumsal cinsiyetin dilsel temsili, yalnızca bireylerin tanımlanma biçimlerini değil, aynı zamanda o toplumun kadın ve erkek algısını da görünür kılar. İnsanların yaşadığı toplum yapısıyla bağlantılı olarak bir yaşayış şekli ve dil yapısı vardır (Türk ve Koç, 2022, s. 315). Türkiye Türkçesinin ağızlarında yer alan kadın ve erkek adlandırmaları, bu algının tarihsel, sosyolojik ve kültürel birikimini barındıran zengin veriler sunar. Bölgeden bölgeye değişen söyleyiş biçimleri, kimi zaman kadını yücelten kimi zaman ise sınırlandıran bir anlam örgüsüne dönüşebilir. Bu çalışmada, ağızlardan derlenen cinsiyet odaklı adlandırmalar aracılığıyla, yerel dil kullanımlarının toplumsal cinsiyet rollerini nasıl şekillendirdiği incelenecektir. Böylece hem dilin toplumsal işlevi hem de söz varlığının sosyokültürel yönü daha yakından değerlendirilecektir. Bu konu aşağıda kuramsal çerçevede ve örneklemelerle ele alınacaktır.

Bu çalışmanın kuramsal temelini dil ve toplumsal cinsiyet ilişkisini ele alan sosyolinguistik yaklaşımlar oluşturmaktadır. Özellikle aşağıdaki teorik yönelimler dikkate alınacaktır.

Toplumsal Cinsiyetin Dil Üzerindeki Yansıması

Bu yaklaşım, dilin toplumsal cinsiyeti yalnızca yansıtmadığını, aynı zamanda yeniden ürettiğini savunur. Lakoff (1975), kadınlara atfedilen dilsel kalıpların sıklıkla küçültücü ve sınırlayıcı olduğunu vurgulamış, bu tespit daha sonra Eckert & Mc Connell-Ginet (2003) gibi dilcilerce kültürel bağlamlara uyarlanarak geliştirilmiştir. Türkiye Türkçesi ağızlarında kadın ve erkek adlandırmalarındaki farklılıklar, bu çerçevede dilsel toplumsal cinsiyet kodları üzerinden yorumlanacaktır.

Bu öncül, dilin yalnızca toplumsal cinsiyet rollerini pasif biçimde yansıttığı fikrini reddeder; aksine, dili bu rollerin hem kurucusu hem de taşıyıcısı olarak görür. Robin Lakoff'un (1975) öncülüğünü yaptığı bu düşünceye göre, kadınlara atfedilen dilsel kalıplar çoğu zaman onları güçsüz, duygusal ya da ikinci planda tanımlayan ifadelerle örülüdür. Lakoff, kadın dilinin özellikle belirsizlik, kibarlık ve dolaylılık gibi özelliklerle tanımlandığını; bu özelliklerin de kadının toplum içindeki yerini doğrudan etkilediğini savunmuştur. Bu sav, sadece dilsel tercihleri değil, toplumsal yapının kendisini de sorgulama alanına çeker. Sonraki dönemlerde Eckert ve McConnell-Ginet (2003) gibi dilbilimciler, bu görüşü kültürel bağlamlarla zenginleştirerek, cinsiyetin dil aracılığıyla nasıl üretildiğine dair çok katmanlı bir bakış açısı sunmuştur.

Bu bağlamda, toplumsal cinsiyet, sabit bir kimlik kategorisi olmaktan çıkarak dilsel etkileşimler içinde sürekli biçimde inşa edilen ve yeniden tanımlanan bir kavram hâline gelir. Özellikle yerel ağızlarda kadın ve erkek adlandırmalarının farklı biçimlerde kodlanmış olması, bu üretim sürecinin sadece genel dil yapısı içerisinde değil, yöresel dil varyasyonlarında da etkin olduğunu göstermektedir. Kadınlar için kullanılan bazı adların ev içi rollerle sınırlı kalması, örneğin "gelin", "bacı", "avrat", onların toplumsal varlığının ailevi ilişkilerle çerçeveslendiğini ima ederken; erkekler için tercih edilen "delikanlı", "yiğit", "efendi" gibi sözcükler bireysel nitelikleri ve gücü ön plana çıkaran bir anlam dizgesi kurar. Bu durum, dilin nasıl taraflı bir toplumsal araç hâline geldiğini açıkça ortaya koymaktadır.

Dolayısıyla, Türkiye Türkçesi ağızlarında yer alan kadın ve erkek adlandırmaları, sadece kelime düzeyinde değil; aynı zamanda kültürel aktarımlar, tarihsel süreçler ve toplumsal beklentiler çerçevesinde şekillenen daha geniş bir dil ideolojisinin izlerini taşır. Her bir adlandırma biçimi, o bölgenin kadın ve erkek kimliğine dair ön kabullerini yansıtırken; aynı zamanda bu kabullerin dil aracılığıyla nasıl pekiştirildiğini de gözler önüne serer. Bu çalışmada ele alınan veriler, yerel dilin yalnızca bir anlatım biçimi değil; aynı zamanda cinsiyet rolleriyle iç içe geçmiş bir toplumsal yapıyı da barındıran güçlü bir kültürel metin olduğunu göstermektedir.

Dilsel Gösterge ve Toplumsal Kimlik

Sözcükler yalnızca anlam taşıyan yapılar değil; aynı zamanda kimlikleri, ilişkileri ve sosyal rollerin nasıl kurulduğunu işaret eden dilsel göstergelerdir. Toplumsal kimlikler, bu göstergeler aracılığıyla belirli bir söylemsel bağlam içinde görünürlük kazanır. Örneğin, “bacı” ve “gelin” sözcükleri yalnızca akrabalık ilişkilerini ifade etmekle kalmaz; aynı zamanda kadınların hangi toplumsal rollere atandığını, nasıl bir davranış biçimi içinde olmalarının beklendiğini ve hangi sınırlar içinde var olabildiklerini de dolaylı olarak tanımlar. Benzer şekilde, erkekler için kullanılan “dadaş” ya da “uşak” gibi ifadeler de yalnızca bireyin yaşını ya da cinsiyetini belirtmekle kalmaz; bu bireylerin taşıması gereken kültürel yükümlülükleri ve güç ilişkilerini de beraberinde getirir.

Bu tür sözcükler, bireysel kimliklerin inşasında olduğu kadar, kolektif aidiyetlerin kurulmasında da etkilidir. Özellikle yerel ağızlarda kullanılan bu tür adlandırmalar, sadece bireyin değil, ait olduğu topluluğun değer yargılarını, geleneksel rollerini ve sosyal hiyerarşisini de taşır. Örneğin, “uşak” kelimesi Ege Bölgesi’nde genç erkekleri tanımlamak için kullanılsa da, bu kullanımın içerdiği saygı ve aidiyet vurgusu, yalnızca yaşla ilgili bir sınıflamadan ibaret değildir. Aynı zamanda, genç erkeklerden beklenen davranış kalıplarını, erkekliğin nasıl bir model üzerinden yeniden üretildiğini de gösterir. Bu noktada her bir dilsel gösterge, hem bireyin kimliğini biçimlendiren hem de topluluğun kültürel belleğini taşıyan anlam katmanlarına sahiptir.

Bu kuramsal yaklaşımla değerlendirildiğinde, dilsel adlandırmalar yalnızca iletişim aracı değil; aynı zamanda bir toplumun kendini ve ötekini nasıl konumlandığını belirleyen güçlü araçlardır. Kadın ve erkek isimlendirmeleri, bireyleri cinsiyetlerine göre kategorize ederken; aynı zamanda o cinsiyetle ilişkilendirilen toplumsal rollerin sınırlarını da belirler. Bu yönüyle dil, yalnızca söylenenleri değil, söylenmeyenleri, ima edilenleri ve beklenenleri de kodlayan bir sistem olarak karşımıza çıkar. Türkiye Türkçesi ağızlarında bu kodların çözülmesi, sadece dil bilimsel değil; aynı zamanda toplumbilimsel bir çözümlemeyi de mümkün kılar.

Dilsel İdeoloji ve Toplumsal Cinsiyet

Dil içindeki cinsiyetçi yapıların farkında olmadan içselleştirildiğini savunur. “karı” gibi terimlerin hem sıradan hem de aşağılayıcı anlam taşıması, bu ideolojik yapının bir sonucudur. Ağızlarda bu ideolojilerin izleri nasıl taşıyor, bu da analiz kapsamında değerlendirilecektir.

Dilsel ideoloji, bireylerin dili yalnızca iletişim aracı olarak değil, aynı zamanda değer yargılarını ve toplumsal düzeni aktaran bir sistem olarak kullanmalarını konu edinir. Bu yaklaşıma göre, dildeki cinsiyetçi kalıplar farkında olmadan içselleştirilir ve toplumsal ilişkilerde yeniden üretilir. Örneğin “karı” gibi terimler hem gündelik kullanımda yaygın olarak yer al-

makta, hem de çoğu zaman küçümseyici ya da aşağılayıcı bir anlam taşıyabilmektedir. Bu tür sözcüklerin çift anlamlılığı, bir yandan sıradan, diğer yandan olumsuz, dilsel ideolojinin ne kadar derine yerleşmiş olduğunu gösterir. Bu durum, bireylerin dili kullanırken bilinçli bir ayırım yapmadan bu kalıpları sürdürmesine neden olur.

Türkiye Türkçesi ağızlarında bu ideolojik yapıların izleri açık şekilde görülmektedir. Örneğin bazı yörelerde kadınlara hitap ederken kullanılan “avrat”, “karı” gibi terimler, tarihsel olarak nötr veya olağan sayılabilecek anlamlara sahipken, zamanla kadınların toplumsal statüsüne ilişkin olumsuz çağrışımlar yüklenmiştir. Bu sözcüklerin gündelik dilde hâlen sıkça kullanılması, söz konusu ideolojinin ağızlar aracılığıyla nasıl kuşaktan kuşağa aktarıldığını ortaya koyar. Buna karşılık, erkeklere yönelik kullanılan “adam”, “bey”, “ağa” gibi ifadeler olumlu ve saygın anlamlarını büyük oranda korumuş; bu da toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin dilde nasıl kurumsallaştığını göstermiştir.

Bu çalışma kapsamında, farklı bölgelerden derlenen ağız verileri aracılığıyla bu ideolojik izler incelenecek; cinsiyet rollerinin nasıl dil aracılığıyla pekiştirildiği analiz edilecektir. Örneğin, kadınlara yönelik sözcüklerin sıklıkla ev içi roller, itaat ve edilgenlik bağlamında konumlandığı; erkeklere dair sözcüklerin ise dış dünya, güç ve saygınlıkla ilişkilendirildiği görülecektir. Bu bağlamda dil, yalnızca bir anlatım aracı değil; aynı zamanda ideolojik yük taşıyan ve toplumsal düzeni dilsel olarak yeniden inşa eden bir sistem olarak değerlendirilecektir.

↗ Kadın adlandırmaları genellikle aile içi rollerle ilişkilidir.

Özellikle “gelin”, “yenge”, “bacı” gibi kelimeler kadını birinin eşi, kardeşi ya da gelini olarak tanımlar. Bu durum kadının toplumsal konumunun çoğunlukla ilişki olarak kurulduğunu ortaya koymaktadır.

↗ Kadınlara yönelik bazı terimlerin küçültücü veya sınırlandırıcı anlamlar taşıdığı görülmüştür.

“avrat” ve “karı” gibi kelimeler özellikle İç ve Doğu Anadolu bölgelerinde sıkça kullanılırken, bu kelimeler modern kullanımda olumsuz çağrışımlar taşıyabilmektedir.

↗ Erkek adlandırmaları daha çok bireysel özelliklere vurgu yapmaktadır.

“yiğit”, “dadaş”, “delikanlı” gibi sözcükler erkeği cesur, sözünün eri ve saygı duyulan biri olarak betimlemektedir. Bu da erkek kimliğinin daha çok bireysel özellikler üzerinden kurulduğunu göstermektedir.

↗ Aynı kavram, bölgelere göre farklı sözcüklerle ifade edilebilmektedir.

Örneğin, “kız çocuğu” anlamında Karadeniz’de “gız”, Akdeniz’de “kızan”, İç Anadolu’da ise doğrudan “kız” kullanılır. Bu durum, ağızların sadece telaffuz değil, anlam ve toplumsal değer açısından da farklılık gösterdiğini ortaya koyar.

Kadın ve erkek adlandırmalarına dair ağız verileri, dilin toplumsal cinsiyet rollerini yalnızca yansıtmadığını, aynı zamanda pekiştirdiğini ortaya koymaktadır. Kadınlara yönelik kelimelerin çoğunlukla aile içi ilişkiler üzerinden tanımlanması örneğin “gelin”, “yenge”, “bacı” gibi ifadelerle kadın kimliğinin birey olarak değil, başkalarıyla olan bağları çerçevesinde kurulduğunu göstermektedir. Buna karşılık, erkek adlandırmaları “yiğit”, “dadaş” gibi sözcüklerle bireysel cesaret, onur ve güç gibi özellikleri öne çıkararak, erkeklige dair toplumsal

ideallerin dilsel düzlemde nasıl yüceltildiğine işaret etmektedir. Ayrıca “karı” ve “avrat” gibi terimlerin, bazı bölgelerde hâlâ kullanılmasına rağmen, günümüzde küçültücü çağrışımlar taşıması; dilde yerleşmiş olan cinsiyetçi yapıların zamana ve toplumsal değişime rağmen kalıcılığını koruduğunu göstermektedir. Bu bağlamda dil, yalnızca bir iletişim aracı değil, aynı zamanda toplumsal cinsiyet düzeninin devamlılığını sağlayan ideolojik bir araç olarak değerlendirilmelidir. Bölgesel farklılıklar da bu sistemin nasıl yerelden genele yayıldığını ve kültürel kodların ağızlar aracılığıyla nasıl taşındığını göstermesi bakımından önemlidir.

Toplumsal Cinsiyetin Atasözleri ve Deyimler Üzerindeki Etkisi

Toplumların tarihsel birikimiyle oluşan atasözleri ve deyimler, yalnızca dilin zenginliğini değil, aynı zamanda o toplumun düşünce yapısını, değerlerini ve toplumsal rollerini de yansıtan önemli kültürel unsurlardır. Bu söz varlığı, toplumsal cinsiyet algısının yerleşik kodlarını içinde barındırarak, kadın ve erkek rollerinin nasıl algılandığını kuşaklar boyunca yeniden üretmiştir.

Kadınlara yönelik deyim ve atasözlerinde genellikle itaatkâr, ev içi rollerle sınırlı, duygusal ya da zayıf bir figür çizilir. “Kızını dövmeyen dizini döver” gibi atasözleri, kadına yönelik disiplin uygulamasını olağanlaştırırken, “kadının saçı uzun, akıllı kısa” gibi ifadeler, kadının karar verme yetisinin küçümsendiği bir anlayışı doğrudan dil yoluyla aktarır. Bu sözler sadece bireysel algıyı değil, aynı zamanda sosyal davranış biçimlerini de şekillendirir; zira dil, toplumda neyin “normal” olduğuna dair güçlü mesajlar taşır.

Erkeklerle yönelik deyimler ve atasözlerinde ise güç, akıl, liderlik gibi nitelikler öne çıkar. “Erkek adam ağlamaz” ya da “adam gibi adam” gibi kalıplar, erkeğin duygularını bastırması gereken, her koşulda güçlü ve söz sahibi olması beklenen bir rolü işaret eder. Bu tür sözler, erkeklige dair katı kalıpların içselleştirilmesini kolaylaştırır ve duygu ifadesi gibi insani özellikleri “zayıflık” olarak damgalar.

Bu deyim ve atasözlerinin dile yerleşmesi, onları yalnızca sözlü gelenek öğeleri olmaktan çıkarır; bu ifadeler, çocukluk çağından itibaren bireylere aktarılır ve toplumsal cinsiyet rollerinin norm haline gelmesini sağlar. Örneğin “elinin hamuruyla erkek işine karışma” deyimini, kadının kamusal alandan dışlanmasını meşrulaştıran güçlü bir mesaj içerir. Aynı şekilde “erkek evin direğidir” gibi kalıplar da aile içindeki otoritenin erkek üzerinden kurgulandığını yansıtır. Bölgesel ağızlarda bu tür deyimlerin farklı biçimlerde yaşatıldığı da gözlemlenir. Örneğin Karadeniz bölgesinde “karı gibi ağlama” şeklindeki deyim, erkeğe duygusallığın yakışmayacağı fikrini pekiştirirken, Ege’de benzer anlam “bir erkek dediğin başını ezer, ağlamaz” biçiminde ifade edilir. Bu durum, cinsiyetçi kalıpların bölgesel varyantlarla da olsa ortak bir ideolojik zeminde buluştuğunu gösterir. Atasözleri ve deyimler yalnızca kalıplaşmış ifadeler değil; aynı zamanda toplumun cinsiyet anlayışını taşıyan güçlü sembollerdir. Bu yönüyle dil, kadın ve erkeğe yüklenen rollerin korunmasında ve aktarılmasında aktif bir araç olarak işlev görmektedir. Cinsiyet eşitliği yönünde bir dönüşüm hedefleniyorsa, bu kalıpların da eleştirel bir bakışla sorgulanması ve dönüştürülmesi gerekmektedir.



<i>Atasözü / Deyim</i>	<i>Cinsiyet Yüklemesi</i>	<i>Toplumsal Yansıma</i>
“Kızını dövmeyen dizini döver”	Kadına ait disiplin beklentisi	Kadının terbiye edilmesi gerektiği fikrini meşrulaştırır; ataerkil kontrolü yansıtır.
“Erkek adam ağlamaz”	Erkeğe ait duygusal baskı	Erkeğin duygusuz, güçlü ve dayanıklı olması gerektiği ideolojisini taşır.
“Karı gibi konuşma”	Kadına aşağılayıcı bakış	Kadını konuşma tarzı küçümsenir; dildeki açık cinsiyetçilik örneğidir.
“Elinin hamuruyla erkek işine karışma”	Kadını kamusal alandan dışlama	Kadının ev içi rollerle sınırlanması, toplumsal cinsiyet kodlarını pekiştirir.
“Adam gibi adam”	Erkekliğe ideal yükleme	Erkekliğe ait üstünlük ve erdem kalıplarını öne çıkarır.

Tabloda yer alan atasözü ve deyimler, toplumun erkeklik ve kadınlık rollerini nasıl tanımladığını ve bireylerin davranışlarına ne tür sınırlar koyduğunu açık biçimde gösteriyor. Bu ifadeler, yalnızca bireylerin birbirine bakışını değil, aynı zamanda devlet politikalarından aile içi ilişkilere kadar toplumsal yapının her düzeyini etkileyen toplumsal cinsiyet rejimini şekillendiriyor.

1. Kadınlara Yönelik Normlar ve Baskılar

Atasözlerinde geçen “kızını dövmeyen dizini döver”, “karı gibi konuşma” ve “elinin hamuruyla erkek işine karışma” ifadeleri, kadının toplum içindeki yerini ve ona yüklenen rolleri açıkça ortaya koyar:

- ⊙ Kadının kontrol edilmesi gereken bir varlık olduğu mesajı verilir. Aile içi şiddet meşrulaştırılır.
- ⊙ Kadını davranışlar küçümsenir, dolayısıyla kadınlıkla özdeşleştirilen her özellik (naziklik, duyarlılık, konuşma tarzı) zayıflık olarak görülür.
- ⊙ Kamusal alandan dışlanma dikkat çeker. Kadın yalnızca ev içiyle sınırlandırılır.

Bu söylemler, kadının toplumsal görünürlüğüne ve karar alma mekanizmalarındaki yerini sınırlandırır.

2. Erkekliğin Katı Kalıplarla İnşası

“Erkek adam ağlamaz” ve “adam gibi adam” ifadeleri ise erkekliğe ilişkin beklentilerin ne kadar katı ve kısıtlayıcı olduğunu gösterir:

- ⊙ Duygularını ifade eden erkek “zayıf” sayılır, bu da duygusal bastırmaya ve psikolojik sorunlara yol açabilir.
- ⊙ “Adam gibi adam” kalıbı, tek tip ve ideal bir erkeklik modelini yüceltir. Bu, hem erkekler üzerinde baskı yaratır hem de farklı erkeklik biçimlerini dışlar.

Bu durum, toplumda toksik erkeklik (zararlı erkeklik kalıpları) dediğimiz davranış biçimlerinin yerleşmesine ve yaygınlaşmasına zemin hazırlar.

3. Toplumsal Cinsiyet Eşitsizliğinin Dilde Yeniden Üretimi

Tabloda yer alan deyim ve atasözleri, ataerkil düzenin dil yoluyla nasıl sürdürüldüğünü gösterir. Bu sözler sadece kültürel miras değil; aynı zamanda bireylerin dünyayı algılama biçimlerini de şekillendirir:

- ⊗ Kadının ikincil, edilgen, kontrol edilen bir özne olarak konumlandırılması,
- ⊗ Erkeğin ise güçlü, duygusuz ve kamusal alanın sahibi olarak idealize edilmesi,
- ⊗ Bu ikiliğin normalleştirilerek sorgulanamaz hale getirilmesi.

Dil, bu bağlamda sadece bir iletişim aracı değil; aynı zamanda toplumsal eşitsizliklerin ideolojik taşıyıcısıdır.

Verilen atasözleri ve deyimler, bireylerin cinsiyetlerine göre toplumsal rollerini nasıl içselleştirdiğini ve bu rollerin hangi söylemlerle sürdürüldüğünü gözler önüne serer. Toplumsal cinsiyet eşitliği perspektifinden bakıldığında:

- ⊗ Kadın ve erkek rollerinin yeniden tanımlanması gerekir.
- ⊗ Bu tür cinsiyetçi söylemlerin eleştirel biçimde değerlendirilmesi önemlidir.
- ⊗ Eğitim, medya ve kültürel üretim alanlarında eşitlikçi bir dilin benimsenmesi, toplumsal dönüşüm açısından elzemdir.

Geleneksel Sözlere Alternatifler: Toplumsal Eşitliğe Duyarlı Söylem Önerileri

Toplumsal cinsiyet eşitliği yönünde sağlıklı bir dönüşümün sağlanabilmesi için yalnızca söylemleri eleştirmek yeterli değildir; aynı zamanda bu söylemlerin yerine geçebilecek, eşitlikçi ve kapsayıcı alternatiflerin üretilmesi de büyük önem taşır. Çünkü dil yalnızca geçmişin değil, aynı zamanda geleceğin de mimarıdır. Bu yüzden, cinsiyet ayrımcılığı içeren deyim ve atasözlerinin güncellenmesi, hem dilin gelişimine hem de toplumsal farkındalığın artmasına katkı sağlar.

Geleneksel olarak kadınları aşağılayan veya sınırlayan bazı deyimlerin yerine daha eşitlikçi alternatifler üretmek mümkündür. Örneğin:

- ☒ “Karı gibi ağlama” yerine
- ☒ “Duygularını göstermek zayıflık değil, cesarettir.”
- ⊗ Bu değişim, duygusal olmayı küçümsemek yerine, her bireyin duygularını ifade etme hakkına vurgu yapar.
- ☒ “Kadının saçları uzun, akli kısa” yerine
- ☒ “Aklin cinsiyeti yoktur.”
- ⊗ Kadın zekâsını küçümseyen kalıpların yerine, bireysel farklılıkları öne çıkaran bir yaklaşım sunar.
- ☒ “Elinin hamuruyla erkek işine karışma” yerine
- ☒ “Yetenek cinsiyet tanımaz.”
- ⊗ Toplumsal iş bölümünün değil, bireysel becerilerin esas alınması gerektiğine işaret eder.

Benzer şekilde, erkekleri baskılayan ya da duygusuzlaştıran ifadelerin de dönüşmesi gerekir. Örnek olarak,

- “Erkek adam ağlamaz” yerine
- “Her insan ağlar; duygular insanı güçlü kılar.”
- “Erkek evin direğidir” yerine
- “Aile, eşit sorumlulukla güçlenir.”

Bu tür alternatif söylemler yalnızca dilin yapısını dönüştürmekle kalmaz, aynı zamanda bireylerin düşünce ve davranış kalıplarının da değişmesini tetikler. Özellikle eğitim, medya ve kamu söylemleri yoluyla bu yeni kalıpların yaygınlaştırılması, dilsel cinsiyetçiliğin kırılmasında önemli bir adımdır.

Ayrıca, yöresel ağızlarda kullanılan bazı ifadelerin güncel toplumsal değerlerle çeliştiği durumlarda, yerel kültürün korunması ile eşitlik ilkelerinin dengelenmesi gerektiği unutulmamalıdır. Yeni deyimler, hem kültürel bağlamı hem de eşitliği gözetenerek üretildiğinde daha etkili ve kalıcı olacaktır.

Sonuç

Bu çalışma, Türkiye Türkçesi ağızlarında kullanılan kadın ve erkek adlandırmalarının sadece birer sözcük olmadığını; aynı zamanda o toplumun değerlerini, bakış açısını ve cinsiyet rollerine dair algılarını da yansıttığını göstermiştir. Ayrıca atasözleri ve deyimlerdeki kadın ve erkek adlandırmalarında kullanılan ifadeler ve bunun dışındaki kullanımlarda yine kaba ifadelerin yerine daha olumlu izlenimler bırakan ifade önerileri ele alınmıştır. Kadın adlandırmalarında genellikle ailevi roller ve geleneksel konumlar öne çıkarken, erkek adlandırmalarında bireysel meziyetler ve toplumsal saygınlık ön plandadır. Bu noktada, dilin toplumsal cinsiyetle ilişkisini yalnızca kelime düzeyinde değil; söylem, deyim, atasözü ve deyim dışı pratikler üzerinden de ele almak gerektiği anlaşılmaktadır. Çünkü dilin içinde yer alan kalıplar, bireylerin zihin dünyasını da şekillendirmekte ve farkında olunmadan cinsiyet rollerini pekiştirmektedir. Özellikle çocukluktan itibaren duyulan cinsiyetçi ifadeler, bireylerin kendilerini ve başkalarını algılama biçimlerinde etkili olabilmektedir. Bu nedenle, hem dilsel farkındalığı artırmak hem de eşitlikçi bir toplumsal yapı oluşturmak adına dildeki cinsiyetçi kalıpların sorgulanması ve mümkünse dönüştürülmesi büyük önem taşımaktadır. Yapılacak yeni araştırmaların, farklı yaş grupları, bölgeler ve sosyoekonomik düzeyler arasında bu dilsel farkların nasıl değiştiğini de ortaya koyması beklenmektedir. Çalışmada, özellikle kırsal bölgelerde kullanılan bazı kelimelerin bugün şehirleşmiş toplumlarda kabul görmeyen ya da kaba sayılabilecek anlamlara sahip olduğu da anlaşılmıştır. Bu da dilin hem değiştiğini hem de sosyokültürel dönüşümlere duyarlı olduğunu kanıtlamaktadır. Bu tür çalışmalar, yalnızca dil verilerini değil; aynı zamanda bir toplumun tarih boyunca cinsiyete bakışını da anlamamıza yardımcı olmaktadır. Bundan sonra yapılacak araştırmaların ağızlar üzerinden yürütülen toplumsal cinsiyet çalışmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bunun yanı sıra önerilen olumlu adlandırma ifadelerinin daha sık kullanılmasıyla toplumsal eşitlikçi yaklaşıma dil açısından bir adım atılmış olunacaktır.

KAYNAKÇA

- Aksan, D. (2003). *Her yönüyle dil: Ana çizgileriyle dilbilim*. TDK Yayınları.
- Cameron, D. (1998). *The Feminist Critique of Language: A Reader*. Routledge.
- Eckert, P., & McConnell-Ginet, S. (2003). *Language and gender* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Holmes, J. (2013). *An introduction to sociolinguistics* (4th ed.). Routledge.
- Lakoff, R. (1975). *Language and woman's place*. Harper & Row.
- Özcan, E. (2016). Türkiye Türkçesi ağızlarında toplumsal cinsiyetin dilsel göstergeleri. *Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 14(2), 55–70.
- Romaine, S. (2000). *Language in society: An introduction to sociolinguistics* (2nd ed.). Oxford University Press.
- Tannen, D. (1990). *You just don't understand: Women and men in conversation*. Ballantine Books.
- Türk, O. & Koç, F. (2022). Dîvânü Lügâti't-Türk'te fiilden fiil yapan eklerin fonksiyonları üzerine bir değerlendirme. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (31), 314-329.
- Yılmaz, E. (2020). Türkiye'de toplumsal cinsiyet ve dil ilişkisi üzerine bir değerlendirme. *Turkish Studies*, 15(4), 2187–2205.
- Yıldız, İ. (2019). Ağız araştırmalarında kadın-erkek adlandırmaları: Toplumsal cinsiyet açısından bir değerlendirme. *Türkbilgi: Türkoloji Araştırmaları*, 38, 103–120.



XVII.ULUSLARARASI
DÜNYA DİLİ
TÜRKÇE
SEMPOZYUMU

Özge HOROZ*

Hatay Üçgüllük Mahallesi'nde Kadınlara Yönelik Tabu ve Örtmece Söylemleri

Özet

Dil, bir topluluğun en önemli kültürel hazinelerinden biridir. Sadece iletişim aracı değil, aynı zamanda toplumsal normların ve kültürün inşa edildiği bir zemindir. Tabu ve örtmece kullanımları, dilin sosyal işlevlerini yansıtan iki önemli kavramdır. Tabular, dini ve ahlaki kuralların ötesinde kendiliğinden gelişen yasakları; örtmece ise bu yasaklı ya da rahatsız edici konuların daha kabul edilebilir biçimde ifade edilmesini kapsar. Bu kavramlar dilbilim, antropoloji ve sosyoloji gibi birçok disiplinin ilgi alanına girmektedir. Hatay, tarih boyunca farklı kültürlerin buluşma noktası olmuş; Türkçe ve Arapçanın iç içe geçtiği, yoğun iki dilliliğin görüldüğü bir bölgedir. Arapçanın Türkçeye harmanlanarak kullanılması, tarihsel, sosyal ve ekonomik etkileşimlerin sonucudur. Bu iki dillilik durumu, bireylerin diller arasında geçiş yaparak iletişim kurmalarına imkân tanır. Alevi toplumu içinde kadınların dinî ritüellerdeki rolü sınırlıdır ve toplumsal normlara göre belirli temizlik ve nezaket kurallarına uymaları beklenir. Kadınların biyolojik ya da medeni durumlarına dair dilsel ifadeler, Hatay'ın kültürel kimliğinin önemli bir parçasıdır. Kadınlara yönelik tabu ve örtmece sözler, bölgedeki sosyal yapı ve geleneklerin yansımasıdır. Bu çalışmada Hatay Üçgüllük Mahallesi'nde kadınlara yönelik tabu ve örtmece söylemleri, iki dillilik bağlamında incelenmiş; yerel halkın bu dilsel kodlarının, çok kültürlü yapının dil üzerindeki etkilerini nasıl ortaya koyduğu belgelenmiştir. Çalışma, kadın kimliğinin dil aracılığıyla nasıl tanımlandığını ve toplumsal düzenin bu dilsel pratikler üzerinden nasıl şekillendiğini ortaya koymayı amaçlamaktadır.



**ANAHTAR
KELİMELE**

Hatay, İki dillilik, Tabu ve örtmece, Kadın.

* Yüksek lisans öğrencisi, Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, ozgeh01@gmail.com



Taboo and Euphemistic Discourses Toward Women in the Üçgüllük Neighborhood of Hatay

Abstract

Language is one of the most important cultural treasures of a community. It is not only a means of communication but also a foundation upon which social norms and culture are built. The use of taboos and euphemisms are two significant concepts that reflect the social functions of language. Taboos represent prohibitions that develop spontaneously beyond religious and moral rules, while euphemisms refer to the expression of these forbidden or uncomfortable topics in a more acceptable manner. These concepts fall within the scope of several disciplines, such as linguistics, anthropology, and sociology. Hatay has historically been a meeting point of different cultures; it is a region where Turkish and Arabic intertwine and where intense bilingualism is observed. The blending of Arabic with Turkish is the result of historical, social, and economic interactions. This bilingual situation allows individuals to communicate by shifting between the two languages. Within the Alevi community, the role of women in religious rituals is limited, and according to social norms, they are expected to adhere to certain rules of cleanliness and propriety. Linguistic expressions regarding women's biological or marital status constitute an important part of Hatay's cultural identity. Taboo and euphemistic expressions directed toward women reflect the social structure and traditions of the region. In this study, taboo and euphemistic discourses related to women in Hatay's Üçgüllük neighborhood were examined within the context of bilingualism; the linguistic codes of the local people were documented to reveal how the multicultural structure manifests its influence on language. The study aims to demonstrate how female identity is defined through language and how social order is shaped through these linguistic practices.



KEYWORDS

Hatay, Bilingualism, Taboo and euphemism, Women



Giriş

Bir topluluğun en büyük hazinelerinden biri olan dil, zihin alanlarımızı şekillendiren ve açığa kavuşturan, günlük hayatımızı kolaylaştıran, iletişimin temel yapı taşı olarak sonsuz bir destekleyici konumundadır. Dil, kültürün ve toplumsal normların en belirgin ifade biçimlerinden biridir, "bir anda düşünemeyeceğimiz kadar çok yönlü, değişik açılardan bakınca başka başka nitelikleri beliren, kimi sınırlarını bugün de çözemediğimiz büyüklü bir varlıktır" (Aksan, 2015, s. 11). Dilimizde var olan örtmece ve tabular, bir toplumun dilsel sınırlarını belirlerken aynı zamanda bu sınırların ardındaki kültürel kodları da gözler önüne serer. Her iki kavram da dilin yalnızca iletişim aracı olmadığını, aynı zamanda sosyal ve ahlaki normların inşa edildiği bir zemin olduğunu gösterir. Bu nedenle, örtmece ve tabular, dilbilim, antropoloji ve sosyoloji gibi disiplinlerin ilgisini çeken önemli inceleme alanlarıdır.

Tabular, yalnızca dini veya ahlaki kurullarla yasaklanmaktan öte, kendiliğinden gelişen yasakları da içerir. Güngör'e göre, din ya da ahlak yasaklarından farklı bir çizgi gösteren tabu yasakları, kendiliğinden ortaya çıkan yasaklardır. Yasak olmaları kendilerini gerektirdiği gibi doğrulukları için akla uygun bir neden gösterilmez. Kökenleri de tarihin derinliklerinde gizlidir. (Güngör, 2006, s. 73). GTS'de tabu: "Kutsal sayılan bazı insanlara, hayvanlara, nesnelere dokunulmasını, kullanılmasını yasaklayan, aksi yapıldığında zararı dokunacağı düşünülen dini inanç" olarak tanımlanır. Bu yasaklar, dokunmak ya da ilişki kurmakla sınırlı olmayıp, tabuyu zihinsel olarak dahi çağırıştırabilecek eylemleri de içerir. Örneğin, ölüm, cinsellik veya kutsal sayılan kavramlar çoğu kültürde tabu olarak kabul edilmekte ve bu türden konular doğrudan ifade edilmek yerine örtmece ile dolaylı bir şekilde dile getirilmektedir.

GTS, örtmeceyi "Söylenmesi kaba, çirkin veya sakıncalı görülen nesnelere, kavramların, başka kelimelerle daha uygun ve edepli bir biçimde anlatılması; edebikelam. Kandırma, gizleme." olarak tanımlar. Güngör'e göre, etnolengüistik bir fenomen olarak örtmece ve tabu kelimeler arasında da önemli bir ilişki bulunmaktadır:

“

"Yasaklamaya, inançlara dayalı tabu sözleri değiştirip yerine kullanılan örtmece sözcükler kullanıla kullanıla belli bir süreçten sonra onlar da tabu sözlere dönüşmekte, yerlerini yeni örtmece sözcüklere bırakılmaktadırlar. Bu açıdan ele aldığımızda tabu, dilin sözlüğünü neologizmlerle (yeni sözcüklerle) bir başka ifadeyle eşanlı örtmece sözlerle, eşadlarla zenginleştiren etnolengüistik olaydır, etkendir" (Güngör, 2006, s. 80).

”

Örtmece kullanımı yalnızca kibar bir dil sağlamakla kalmaz, aynı zamanda kültürel hassasiyetlerin korunmasına katkıda bulunur. Aksan, örtmeceyi *güzel adlandırma, iyi adlandırma, euphemism* olarak anmış ve "kimi varlıklardan, nesnelere söz edildiğinde doğacak korku, ürkme, iğrenme gibi duyguların, kötü izlenim ve çağrışımların önlenmesi amacıyla yönelen ve dünyanın her dilinde rastlanan bir değiştirme olayı" (Aksan, 2015, s. 98) olarak tanımlamıştır.

Tabu ve örtmece kelimeler, dilin toplumsal işlevselliğini anlamak için önemli ipuçları sunar. Tabular, toplumsal normları koruma amacı taşıırken; örtmece kullanımı ise bireylerin bu normlara uyum sağlamasına olanak tanır. Toplumsal bağlamda, örtmece ve tabu kelimelerinin incelenmesi, kültürel yapının, değerlerin ve normların derinlemesine anlaşılmasına katkıda bulunur. Tabu ve örtmece arasındaki ilişki, dilin toplumsal yapıyı ve kültürel değerleri nasıl yansıttığını ortaya koyar. "Tabu ve tabuya dayalı ortaya çıkan örtmece sözler arasındaki ilişkiyi doğuran sebep-sonuç ilişkileridir. Çünkü örtmece sözleri de ortaya çıkaran tabudur. Bu nedenle tabu ve örtmece sözler birbirleriyle sıkı sıkıya bağlıdır. Kısacası örtmece sözleri yaratan en önemli etkenlerden biri tabudur." (Güngör, 2006 s. 80).

Hatay, İki Dillilik, Tabu ve Örtmece Kullanımı

Hatay, tarih boyunca farklı kültürlerle, inançlara ve dillere ev sahipliği yapmış, Akdeniz'in sıcak rüzgarlarıyla harmanlanan zengin bir coğrafyadır. Türkçe ve Arapçanın iç içe geçtiği Hatay, sadece doğası ve tarihiyle değil, aynı zamanda dillerin ve kültürlerin kaynaştığı eşsiz bir mozaik olarak da öne çıkar.

“

"Hatay, İ.Ö. 300 tarihinde Selevkos. I. Nikator tarafından "Antiokeia" adıyla kuruldu. İ.Ö. 64 yılında serbest şehir statüsü ile Roma İmparatorluğu'na katılan Antakya, İmparatorluğun Suriye eyaletinin başkenti oldu. Hatay, İslam Dönemi, Bizans Dönemi, Haçlılar ve Selçuçlular döneminde de önemli bir merkez halindeydi. 1516 yılında Yavuz Sultan Selim'in Mısır Seferi sırasında Osmanlı hakimiyetine giren Hatay, dört asır Osmanlı hakimiyetinde, Halep Vilayeti Merkez Sancağı'na bağlı bir "Kaza Merkezi" olarak yönetilmiştir. Birinci Dünya Savaşı sonrası belli bir dönem Fransız işgalinde kalan Hatay, 7 Temmuz 1939'da Anavatana katılmıştır." (Hatay İl Kültür ve Turizm Müdürlüğü 11/11/2024).

”

Hatay'ın bu köklü tarihi, kültürel zenginliğini ve çok dilli yapısını da şekillendirmiştir. Farklı medeniyetlerin etkisiyle şekillenen bu bölge, dil açısından da çeşitliliğe sahiptir. Osmanlı İmparatorluğu döneminde Arapça ve Türkçe arasında süregelen etkileşim, bölge halkının gündelik dilinde ve kültüründe derin izler bırakmıştır. Özellikle Arapçanın, yerel halk arasında Türkçeyle harmanlanarak kullanımı yaygındır; bu karışık dil kullanımı, tarihsel süreçteki sosyal ve ekonomik bağlantılardan beslenmektedir. Ayrıca, Arap ülkelerine çalışmaya giden erkek bireylerin oranının yüksek olması, Arapçanın Hatay'daki etkisini artıran başka bir faktördür. Günümüzde de Hatay'da Arapça kökenli kelimelerin halk arasında yaygın olarak kullanılması bu geçmişle bağlantılıdır. Bu kelimelerin çoğu Türkçeye benzetilerek ağızdan ağıza kolaylaştırılarak aktarılmıştır. Örneğin, günlük hayatta kullanılan "kaşuka" (kaşık) ve "çatal" (çatal) gibi kelimeler, bölgedeki dilsel etkileşimin bir yansımasıdır. Bu tür kelimeler, Arapça asıllı olmayan fakat zaman içinde uydurulan kelimelerdir.

Tabular, sosyal düzenin devamını korurken, örtmece kullanımı bu düzeni bozmadan iletişimi sürdürme imkânı tanır. Özellikle yerel kültürlerde, örtmece kullanımı toplumsal ahlak ve geleneklerin dilsel yansımalarını içerir. Hatay bölgesinde de bu türden örtmece ve tabu kelimeler halk arasında kabul gören dilsel kodları belirleyerek bölgenin kültürel dokusunu yansıtır.

Hatay'da iki dilliliğin etkisi, bölgedeki bireylerin Türkçe ve Arapça dillerini günlük hayatta nasıl bir arada kullandıklarını göstermektedir. Bu bağlamda "Hatay ilinde Arapça ve Türkçe, günlük konuşma dilinde iki dilli bireyler tarafından etkin bir şekilde kullanılmaktadır. Ana dili Arapça olan iki dilli bireyler, günlük iletişimlerinde konuştukları bireylerin dilsel altyapısını da dikkate alarak iki dile ait öğeleri bir arada kullanarak farklı dil örüntüleri oluşturmaktadırlar" (Cengiz & Türk, 2009, s. 191). Bireylerin iletişim ihtiyaçlarına göre diller arasında geçiş yapmaları, kelime ödünç alma ve dil karışması gibi olguları ortaya çıkarmakta; bu durum, bireylerin kültürel ve dilsel aidiyetleri arasında pragmatik bir denge kurmalarını sağlamaktadır.

Bu iki dillilik durumu, Hatay'da özellikle ana dilleri Türkçe olan bireylerin Arapça kökenli tabu ve örtmece kelimeleri kullanması dilsel bir zenginlik yaratmıştır. Örneğin tuvalete gitmek ifadesini kullanmak için "*subbarra*" ifadesi tercih edilmiş ve kelime anlam olarak "*dışarı taraf*" karşılığını bulmaktadır. Tuvalet temiz bir yer olarak görülmediğinden eve dahil edilmemiş ve bu kullanımı yaparken "*dışarı gidiyorum*" ifadesi kullanılmıştır. Bu kullanımın günümüze kadar ulaşmasının temelinde, eski zamanlarda tuvaletlerin dışarıda olması, evin dışında inşa edilmesi kanıt gösterilebilir. Tabu ve örtmece ifadelerde iki dilin bu şekilde harmanlanması, bireylerin sosyal bağlamda hem anlaşılır hem de kültürel açıdan uyumlu bir iletişim kurmalarını sağlar. Dolayısıyla, iki dillilik sadece bir iletişim aracı olmanın ötesine geçerek bölgenin kültürel dil pratiklerine özgün bir katkıda bulunmaktadır.

Hatay'da kadına yönelik kullanımların tabu ve örtmece başlığı altında incelenmesinin sebebi Hatay'da kadına yönelik tutumun çok şekilli olmasından kaynaklı olduğu söylenebilir. Kadının kötü özelliklerini, ana dilleri olan Türkçe ile ifade etmek yerine, Arapça kullanımlarla üstü örtülü bir şekilde ifade etmeye başvururlar. Aynı zamanda kadını el üstünde tuttukları zamanlarda yine aşırı sevgi söylemlerini ifade etmek için örtmece ifadelerle, güzel adlandırmalara başvururlar ve yine bunları iki dilliliğin etkisiyle Arapça ifadelerle yansıtır. Örneğin, "*immil beyt*" ifadesi, *evin anası* anlamına gelir ve Hatay yöresinde baba figürü nasıl evin direği olarak sembolize edilmişse anne figürü o evin çatısı olarak yüceltilmiştir. Aynı şekilde eğer bölgede bir kız alınacaksa önce annesine bakılır ve "*imma asile bitta ikmen bit-sir asile*" ifadesi kullanılarak, anasına bak kızını al kullanımı gibi, *annesini asilse (edepliye) kızı da onun gibi asil (edepli) olur* ifadesi kullanılır. Bir kadın eğer yörenin ritüellerinde bulunamayacak derecede manevi kirliliğe sahipse o zaman işler değişir ve kadın kirliliği sebebiyle tabu kullanımlara maruz kalır. Örneğin, "*nişha*" ifadesi kadının *kirli* olduğunu vurgulamak için kullanılan bir ifadedir. Kem gözlü, kötü kadınlar için veya elini attığı bütün işleri kötüleştirildiğine inanılan kadın için yine iki dilliliğin etkisiyle uydurulmuş "*şitane*" ifadesi *şeytandan daha yaramaz kadın* anlamında kullanılmaktadır.

Hatay Yöresinde Kadın ve Kadına Yönelik Söylemler

Hatay'da kadının rolü birçok konuda araştırmacılar tarafından tartışılmıştır. Şehrin birçok bölgesinde yaşayan bireyler Alevilik mezhebine mensup kişilerdir. Yıl içinde sayısı iki yüze yakın bayramlar vardır ve bunun gibi dini ritüellerde kadının rolü neredeyse yok denilecek kadar azdır. "Anadolu Alevilerinde cem törenlerinde kadın ve erkekler bir aradayken, Nusayirlerde törenlere kadınlar alınmazlar" (Güneş, 2013, s. 195). Yapılan bazı araştırmalarda kadının bu bayramlardaki ve ritüellerdeki yeri açıkça anlatılmıştır.

“

“Yörede yaşayan Alevilerle yaptığımız mülakatlarda kadının rolü hususunda, inanç esasları belirleyici etken olarak karşımıza çıkmaktadır. Hatay yöresi Aleviliğinde türbe temizliği, bayramlardan önce ev temizliği, yemek yapımı, bayramlarda ikramda bulunmak, kurban etinin hazırlanması gibi işleri kadın ve erkek birlikte yapar. Bu yörede ibadet yapılacak mekânın temizliği çok önemlidir. Mekânı maddi kirlilerden arındırmak için her şey yıkanır, manevi temizlik içinse kelimeyi şahadet getirilerek mekân ve içerisindekiler kutsanarak temizlenir. Bu nedenle bu yerlerin temizliğini yapacak, bu işlerde görev alacak kadının da temiz olması gerekir. Bu temizlik hem maddi hem de manevi yönden tam olmalıdır. Maddi temizlik yönünden kadın, özel günlerinde veya lohusa döneminde olmamalıdır, manevi olarak da herhangi bir dedikoduya ismi karışmamış, adı kötüye çıkmamış, zina yapmamış, boşanmamış, birkaç defa evlenmemiş ve kimseye kaçmamış olmalıdır. Bu özelliklere sahip olan kadın temiz ve saftır aksi takdirde kirliliği ve bir nevi cezalıdır. Maddi kirlilik geçicidir ve bu durumda olan kadınlara kötü gözle bakılmaz, kadının özel günleri ve lohusalık hali geçtikten sonra her türlü işte görev alabilir, artık temizlenmiştir. Fakat manevi yönden olan kirlilik geçici değil kalıcıdır ve bu kadınlar içerisinde bir defa boşanmış olanlar ile birine kaçmış olanlar zaman içerisinde affedilebilir olsa da diğerlerinin kesinlikle affı yoktur. Toplumca kirliliği sayılıp dışlanan kadınlar konusunda da zaman içerisinde değişiklikler olmuştur. Daha önceleri kapalı giyinmemek ve düğünlerde oynamak toplumda ayıp sayılıp böyle kadınlara çeşitli yaptırımlar uygulanırken, şimdi bu tür davranışlar tepki görmemektedir. Hatay yöresinde yaşayan bir inanç önderinin ifadesiyle, “20 30 yıla kadar başı açık, düğünlerde oynayan kadın dini bayramlarda, kutsal gün ve gecelerde çalıştırılmazdı dışlanırdı.” (Antakya, 55 yaşında, inanç önderi) Kirliliği sayılan bir kadın yasağa rağmen kutsal sayılan günlerde çalışırsa onun yaptığı iş kabul görmeyerek, reddedilir. Ve bu olgu topluma öylesine yerleşmiştir ki bu tür kadınları dışlayarak cezalandırmak doğal görülür” (Dönmez, 2011, s.276).

”

Dönmez' in makalesinde yaptığı bu röportajın sonucunda inanç önderinin söyledikleri kadına yönelik tutumu ve kadının bölgedeki rolünü gözler önüne sermektedir. Bahsedilen maddi temizlik durumunda, kadından beklenen durumların sonucunda yaygın kullanımlar vardır. Bu kullanımlar tabu ve örtmece kelimeler bağlamında değerlendirilmeye açıktır. Kadının türbe temizliği ve bayram yardımlarında özel günlerinde olup olmadığını anlamak için yardıma çağırılan kadınların aralarındaki iletişim örtmece kullanımına örnektir: Kişiler kadının, sözde, temiz olup olmadığını anlamaları için birbirlerine "ımseğde?" "müsait misin?", ifadesini kullanırlar. Kadının özel gününde olduğunu, aldıkları bu cevap sonucunda anlarlar.

"Toplumun kültür ve inançlarından yararlanarak/beslenerek üretilen tabu ve örtmeceler önemli dilsel veri olmalarının yanında kaynağını dil ve kültür kombinasyonundan alan etnik ve kültür dilbilimsel veriler de içermektedir. Kadın cinsiyeti ve bu cinsiyetle ilişkilendirilen cinsellik ile kadının fiziksel özellikleri, biyolojik durumları, davranışları, düşünceleri, medeni durumları ve toplumca kabul görmeyen, utanma duygusunu içeren pek çok konu dilde tabu olarak görülmekte ve örtmeceler ile ifade edilmektedir" (Yaman, 2022, s. 96). Bu durumda Hatay'da kadına yönelik tutum incelenmeye değerdir.

Hatay'da kadınlara yönelik adlandırmalar, araştırmalar sonucunda incelenmiş ve kullanım alanlarına göre sınıflandırılmıştır.

Cinsiyeti ve fiziksel özellikleri ile ilgili adlandırmalar:

"Mara" kadın, "nısven" kadınlar, "zevce" kadın, "bıt" kız, "ığl" kız kardeş, "ım" anne, "kuci" yaşlı kadın, "ğalte" üvey anne, "semra" esmer kadın, "şakra" sarışın kadın, "hımtı" kumral kadın, "şışkıl" kilolu kadın, "ıdğife" zayıf kadın, "kesilne" bir deri bir kemik kalmış kadın, "keşikşe" dişlek kadın, "tabırşe" kısa, kilolu olan kadın, "mistura" tesettürlü kadın.

Hatay'da kadının cinsiyeti ve fiziksel özelliklerine yönelik adlandırmalar sınıflandırıldığında, genellikle kadının cinsiyeti belirtilirken; eş, anne ve medeni durumuna bağlı olarak örtmece ifadelerle adlandırıldığını görmekteyiz. Fiziksel durumlarından söz edilirken kullanılan dil unsurları da yine kadının, toplumun güzellik algısına uymayan, kötü sayılabilecek özelliklerini belirtmek için kullanılan örtmece ifadelerdir.

Cinselliğine yönelik adlandırmalar ve kötü adlandırmalar:

"şarmuta" kötü yola düşmüş, hoppa kadın, "ahra" fahişe, "ğabise" aldatan kadın, "nişha" kirli, bakımsız kadın, "şirde" evli olduğu halde başkasına kaçan kadın, "ımşerrada" bekarken izinsiz bir şekilde başka birine kaçıp evlenen kadın, "nimmeme" laf taşıyan, dedikodu yapan kadın, "mıfhuda" rezil olmuş kadın, "ğaşime" geri zekalı kadın, "kırbatı" çingene, "eyna cü'ene" gözü doymayan kadın, "eyna vışşe" gözü kötü, kem gözlü, "feyke" uyanık, fesat kadın, "şitane" şeytandan daha yaramaz kadın, "vıhşe" çirkin kadın.

Hatay'da kadına yönelik kullanılan kötü adlandırmalar sınıflandırıldığında, genellikle cinselliğine ve medeni durumuna bağlı olarak toplum kurallarına uymadığında, kötü özellikleri ile ağızlarda anılır ve çeşitli adlandırmalara maruz kalır. Kullanılan tüm bu kötü adlandırmalar tabu olarak ifade edilebilir.

Medeni durumuna yönelik adlandırmalar:

"*Erimle*" dul, "*ımcevze*" evli kadın, "*ezbe*" evde kalmış, bekar kadın, "*mıtruke*" terk edilmiş kadın.

Hatay'da kadının medeni durumunu ifade ederken "dul, evde kalmış, terk edilmiş" gibi tabu ifadeler için yukarıda belirtilen örtmece ifadelere başvurulmuştur.

Doğurganlığı ve biyolojik durumlarına yönelik kullanımlar:

"*akira*" çocuğu olmayan kadın, "*vıldene*" yeni doğurmuş, lohusa kadın, "*bıkrı*" bakire, "*hible*" hamile (gebeliğin ilk üç ayında), "*hımle*" hamile, yüklü, taşıyan (gebeliğin son altı ayı), "*ceybe*" getirmiş, doğum yapmış kadın, "*mseğde*" müsait değil, regl, "*sayra*" olmuş anlamına gelen kelime, özel günündeki kadınlar içinde kullanılır. Aynı zamanda "*mara hasta*" kadın hasta ifadesi de yine aynı şekilde regl olmuş kadın için kullanılmaktadır. "*şi'a*" kadın cinsel organı olarak kullanılan bu kelime, pis anlamına gelmektedir. "*metraddeE*" emziren kadın", "*biz*" göğüs, "*dir*" ifadesi kelime anlamı olarak yoğurt anlamına gelmektedir ve annenin çocuğuna süt vermesi, meme vermesi için kullanılabilir.

Toplumlarda kadının doğurganlığıyla ilgili yaşam evreleri, kültürel ve sosyal açıdan çeşitli tabularla ifade edilmiştir. Hamilelik, doğum ve lohusalık süreçleri, kadının biyolojik ve toplumsal rollerini belirleyen ana unsurlardır. Bu süreçler kadına yönelik olumsuz dilsel ifadelerin çıkmasına yol açabilir. Fiziksel değişimlerin ve biyolojik işlevlerin yanlış yorumlanması, kadının kimi zaman hasta olarak etiketlenmesine neden olabilir. Bu bağlamda, kadın bedenine ve yaşam döngüsüne dair tabu ifadeler, örtmecelerle ifade edilerek toplumsal düzende görünür hale getirilir.

Hastalıkla ilgili adlandırmalar:

"*Imrida*" hasta kadın, "*felce*" felçli kadın, "*fas'a*" topal kadın, "*fiya marot vıhiş*" kendisinde kötü hastalık olan kadın, kanserli kadın. Aynı ifade "fiya kötü hastalık" şeklinde de kullanılmaktadır. Bu ifadenin bir diğer özelliği cinsel hastalıklar için de kullanılmasıdır. "*cırbene*" uyuz kadın, "*mı'sume*" kabız kadın, "*mîcnune*" deli kadın, "*ğışyane*" bayılan kadın, "*mıftuke*" fıtık kadın, "*miksüre*" ifadesi kırılmış, kırık anlamında, kadının bir yerinde kırık olduğu zaman kullanılan bir ifadedir. "*tarşe*" sağır, "*belcime*" bağlı anlamındaki kelime dilsiz kadın için kullanılan bir ifadedir. "*ımyane*" yummuş anlamına gelen ve kör kadın için kullanılan bir ifadedir. "*marod nesü*" unutkanlık hastalığı anlamına gelen ve alzheimer hastalığını karşılayan bir kullanımdır. "*fiya marod nesü*" kadında unutkanlık hastalığı var anlamına gelmektedir. "*cıdrıd may*" içi su dolu kabarcık anlamına gelen suçüçeği hastalığını karşılayan bir kullanımdır.

Hatay'da kadınlara yönelik hastalık adlandırmaları, toplumsal tabuların dildeki yansımalarını göstermektedir. Özellikle cinsel hastalıklar, ölümcül rahatsızlıklar ve engellilik durumları doğrudan ifadeler kullanmaktan kaçınarak örtmecelerle ifade edilmiştir.



Ölümlle ilgili adlandırmalar:

"Müteveffet" yeni ölmüş kadın, "ımvıffeye" uzun zaman önce ölmüş kadın, "mırhume" ölmüş kadın, "teveffet" öldü.

Ölüm, birçok kültürde olduğu gibi Hatay'da da doğrudan dile getirilmeyen, tabulaştırılmış bir olgudur. Ölüm kavramını dile getirirken yukarıda belirtilen örtmece ifadeler kullanılarak ölümün doğrudan anılmasının getireceği duygusallığı hafifletmektedir.

Olumlu adlandırmalar:

"Keyse" güzel kadın, "hılve" tatlı kadın, "mıhlaha" güzel bir kadın görüldüğünde, ne kadar güzel, anlamında ifade edilen bir kelimedir. "ımeeyne lehala" haline iyi bakmış, kendine iyi bakmış anlamına kelen kelime, bakımlı kadını ifade etmek için kullanılmıştır. "asile" asil kadın, "şerife" şerefli kadın, "emine" namuslu kadın, "nadife" temizlenmiş, temiz kadın, "şatra" akıllı, elinden her iş gelen, hamarat kadın, "habibte" kadına yönelik sevgilim anlamında kullanılan kelimedir. "ruhe fedeke" ruhumun feda olduğu kadın, "ye ruh kalbe" kalbimin ruhu kadın, "habib kalbe" kalbimin sevgilisi.

Sonuç

Bu makalede kullanılan kadınlara yönelik tabu ve örtmece ifadeleri, Hatay'ın Arsuz ilçesinde "Şeyh" unvanıyla tanınan Süleyman Ölmez'in ve bölgede yaşayan diğer kaynak kişilerin katkılarıyla derlenmiştir. Hatay'ın zengin dil ve kültür mozaiğini incelemek amacıyla gerçekleştirdiğim görüşmelerde, Süleyman Ölmez'in sahip olduğu bilgi ve gözlemler, bölgedeki toplumsal yapının ve kadınlara dair dilsel kodların anlaşılmasına önemli bir zemin sunmuştur. Hatay'ın Üçgüllük Mahallesi'nde gerçekleştirilen bu araştırma, iki dilliliğin (Türkçe-Arapça) toplumsal cinsiyet odaklı dilsel tutumlar üzerindeki etkisini ortaya koymaktadır. Elde edilen veriler, cinselliğe yönelik kötü adlandırmalar (16 örnek), cinsiyet ve fiziksel özelliklerle ilgili ifadeler (17 örnek), medeni duruma ilişkin adlandırmalar (4 örnek), doğurganlık ve biyolojik durumlara yönelik kullanımlar (13 örnek), hastalıkla ilgili ifadeler (17 örnek), ölümlle bağlantılı söylemler (4 örnek) ve olumlu nitelendirmeler (13 örnek) olmak üzere yedi başlık altında sınıflandırılmıştır. Bu dağılım, kadınlara yönelik örtmece ve tabu söylemlerin, toplumun değer yargıları ve kültürel hassasiyetleri doğrultusunda biçimlendiğini göstermektedir. Çalışmanın dikkat çekici bulgularından biri, katılımcıların tabu veya doğrudan ifade edilmesi sakıncalı görülen konularda sıklıkla ikinci dile, yani Arapçaya yönelmeleridir. Türkçe karşılıkların açık veya "ayıp" kabul edilmesi durumunda Arapça sözcüklerin tercih edilmesi, iki dilliliğin bu bağlamda bir dilsel kaçınma ve örtmece stratejisi olarak kullanıldığını göstermektedir. Dolayısıyla Üçgüllük Mahallesi örneği, tabu ve örtmece ifadelerin yalnızca toplumsal ahlak anlayışını değil, aynı zamanda iki dilliliğin kültürel, pragmatik ve kimliksel etkilerini de yansıttığını ortaya koymaktadır.

KAYNAKÇA

- Aksan, D. (2015). *Her yönüyle dil: ana çizgileriyle dilbilim*.
- Dönmez, M. (2011). Hatay yöresi Aleviliğinde kadın. İnönü Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyoloji Bölümü .
- Güncel Türkçe Sözlük*. (2024, 11.11). TDK: <https://sozluk.gov.tr/> adresinden alındı
- Güneş, M. (2013). Arap Aleviliğinde kadının Yeri. (66). *Türk Kültürü ve Hacı Bektaşî Veli Araştırma Dergisi*.
- Güngör, A. (2006). Tabu-örtmece (Euphemism) sözler üzerine. (29). *Erzurum: A.Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*. 2016 tarihinde alındı
- Hatay İl Kültür ve Turizm Müdürlüğü*. (2024, 11.11). T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı: <https://hatay.ktb.gov.tr/> adresinden alındı
- Hüseyin Türk, K. C. (2009). Hatay'da iki dillilik ve iki dillilikten kaynaklanan dil karışması. 6(2), 190-208. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*.
- Köken Bilgisi Sözlüğü "A" Harfi (Deneme Sürümü)*. (2024, 11 11). TDK: <https://sozluk.gov.tr/> adresinden alındı
- Yaman, H. (2022). Anadolu ağızlarında kadınlarla ilgili tabu ve örtmece. 5, 92-106. *Disiplinler Arası Dil Araştırmaları Dergisi*.

Kaynak Kişiler

- ☉ Süleyman Ölmez (29)
- ☉ Ali Horoz (53)
- ☉ Necla Horoz (46)
- ☉ Ganiye Horoz (70)
- ☉ Ali Yücel (82)



XVII.ULUSLARARASI
DÜNYA DİLİ
TÜRKÇE
SEMPOZYUMU

Pınar IŞIK* Faruk IŞIK**

Çinli Öğrencilerin Türkçeye Maruz Kalmaları Üzerine

Özet

Bu çalışma Türkçe öğrenen Çinli öğrencilerin Türkçeye ne derece maruz kaldıklarını araştırmaktadır. Bu kapsamda tekil tarama modeli kullanılan araştırmada çalışmaya Zhejiang Uluslararası Çalışmalar Üniversitesi Türkçe Bölümünde okuyan 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinden toplam 23 kişi katılmıştır. Veri toplama aracı olarak Çobanoğlu Aktan ve İnan (2020)'in geliştirdiği "Türkçeye Maruz Kalma Ölçeği" kullanılmıştır. Betimsel istatistik ile analiz edilen verilerden elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin konuşmaya çoğunlukla sınıf ortamı içerisinde maruz kaldıkları, günlük hayatta e-mail, sms ve whatsapp gibi yazışmalarda Türkçeyi bazen kullandıkları, internet üzerinden ya da çeşitli matbulardan bazen dergi, gazete, kitap okudukları fakat hiçbir zaman karikatür okumadıkları, bazen Türkçe şarkı dinleyip, Türkçe dizi ve film izledikleri, Türkçe oyun oynamadıkları, bilgisayar programları kullanmadıkları, Türkçe tablet/telefon uygulamaları kullanmadıkları sonucuna ulaşılrken sosyal medya sayfalarını takip ettikleri saptanmıştır.



**ANAHTAR
KELİMELER**

Maruz kalma, Türkçe öğretimi, Yabancı dil olarak Türkçe.

* Öğretim görevlisi, Zhejiang Uluslararası Çalışmalar Üniversitesi, pinarisik@zisu.edu.cn

** Öğretim görevlisi, Zhejiang Uluslararası Çalışmalar Üniversitesi, omerfarukisik@zisu.edu.cn



On Exposure Of Chinese Students To The Turkish Language

Abstract

This study examines the extent to which Chinese students learning Turkish are exposed to Turkish. The research, which uses a single-screening model, includes a total of 23 students in their 2nd, 3rd, and 4th years from the Turkish Department of the School of International Studies at Zhejiang International Studies University. The "Turkish Exposure Scale," originally developed by Aktaş (2002), was used for data collection. Based on the analysis of the data, it was determined that most students were exposed to Turkish mainly within a formal environment and through daily life activities such as email, SMS, and WhatsApp messaging. They used Turkish to communicate via various media such as magazines, newspapers, and books they read. However, it was observed that none of the participants listened to Turkish radio, rarely listened to Turkish songs, and watched Turkish series and movies infrequently. It was also found that students using Turkish for playing online games, using computer programs, or Turkish-based tablet/phone applications had limited exposure to Turkish, which also negatively impacted their social media usage.



KEYWORDS

Exposure, Teaching Turkish, Turkish as a Foreign Language.



1. Giriş

İletişimin en önemli araçlarından biri olan dil, iletişim için kritik bir noktadır. Eğer kişi dili etkin bir biçimde kullanamıyorsa karşılıklı iletişimde oluşan aksaklıklar hem kişiyi hem de karşısındaki bireyi zor duruma düşürebilir (Domingo, 2020). Bu kapsamda birey, iletişim kurmak istediği dilde yetkinleşmeyi sağlamak adına çeşitli yolları denemek durumunda kalmaktadır. Ana dili dışında yabancı bir dilde kurulmak istenen iletişimin önemi de burada yatmaktadır.

Doğduğu andan itibaren ana dile maruz kalan bireyin konuşma ve anlama kapsamında dile hâkim olma yeteneği kendiliğinden gelişmektedir. Bu süreçte çocuğun okula başlaması ve okulda da ana dili eğitimi alması dilde yetkinleşmesine olanak tanımaktadır. İletişim kurmaya başlamasıyla maruz kaldığı dili de kullanmaya başlayan çocuk için aldığı ana dili eğitimi de etkili iletişimini destekleyecek ve sağlıklı iletişim kurmasının önünü açacaktır. Krashen (1981) de dile maruz kalmanın önemli olduğu bu ölçüde yabancı dil öğrenmek isteyen bireyin aynı doğal süreçlerden geçmesi gerektiğini savunur. Birey dile maruz kaldığı ortamda aldığı anlamlı mesajları biriktirerek, dinleyerek ve depolayarak bir zaman sonra dil edinimini gerçekleştirmiş olmaktadır.

Kurt ve Çakmakçı (2018)'ya göre yabancı dil öğrenmek isteyen bireyler, okul içinde formal bilgiye okul dışında da informal bilgiye maruz kalarak yabancı dil edinimini sağlamaktadırlar. Yine Benson (2001)'in da sınıf dışı dile maruz kalma terimini sınıf dışında doğal öğrenmeyi içeren her tür öğrenme olarak tanımlamasından hareketle öğretmenlerin verdiği görevler dışında yine öğrencilerin de öğrenmek istedikleri dile ait film izlemeleri, sosyal medya sayfalarını takip etmeleri, ana dili konuşurları ile iletişim kurmaları, müzik dinlemeleri çeşitli basın yayın organlarından veya internet üzerinden gazete, dergi veya kitap okumaları da aynı oranda bu gelişmeyi etkilemektedir.

Bu araştırmanın amacı Türkiye dışında Çin'de Türkçe öğrenen Çinli öğrencilerin Türkçeye ne derece maruz kaldıklarını araştırmaktır. Çin'de Türkçe Bölümünde lisans eğitimi gören öğrencilerin Türkçe iletişim düzeyleri, multimedya kullanma durumları, okuma ve bilgisayar kullanma durumları araştırılmış ve bulgular yorumlanmıştır. De Wilde, Brysbaert ve Eyckmans, (2019), Domingo, (2020), Gamez, (2015), Haryanto, Sulistiyo, Fransiska ve Yose, (2019), gibi araştırmacıların da çalıştığı şarkı dinleme, kitap okuma, televizyon izleme, bilgisayar kullanma, gazete-dergi okuma vb. etkinlikler incelenerek öğrencilerin Türkçeye maruz kalma durumları tespit edilmeye çalışılmıştır.

1.1. Problem Cümlesi

Araştırmanın problem cümlesini "Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Çinli öğrencilerin Türkçeye maruz kalma durumları nedir?" sorusu oluşturmaktadır. Bu ana tema etrafında şekillenen aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1.1.1. Alt Problemler

1. Öğrencilerin Türkçe iletişime maruz kalma durumları nedir?
2. Öğrencilerin Türkçe multimedya kullanmaya maruz kalma durumları nedir?
3. Öğrencilerin Türkçe okumaya maruz kalma durumları nedir?
4. Öğrencilerin Türkçe bilgisayar kullanmaya maruz kalma durumları nedir?

2. Yöntem

2.1. Araştırma Modeli

Araştırmada tarama modellerinden tekil tarama modeli kullanılmıştır. Karasar (2015) tekil tarama modellerini yapılan araştırmaya ait değişkenlerin tek tek betimlenmesi olarak tanımlamıştır. Betimlenen değişkenlerin sonuçlarının nedenlerine bakılmadan dağılımları üzerinde durulmaktadır. Bu çalışmada da öğrencilerin Türkçe iletişim, multimedya, okuma ve bilgisayar kullanma durumları üzerindeki dağılımları incelenmiştir.

2.2. Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını Zhejiang Uluslararası Çalışmalar Üniversitesi Türkçe Bölümü 2, 3 ve 4. sınıflardan gönüllü öğrenciler oluşturmuştur. Toplam 23 katılımcıyla gerçekleştirilen çalışmada öğrencilerin tümünün okul içindeki öğrenci yurtlarında kaldığı ve iki Türk öğretmen dışında diğer dört öğretmenin Çinli olduğu saptanmıştır. Bu kapsamda öğrencilerin derslerinin de Türk öğretmenler dışında Çince işlendiği bilgisinin verilmesinin gerekli olduğu düşünülmektedir.

2.3. Veri Toplama Aracı ve Verilerin Analizi

Veri toplama aracı olarak Çobanoğlu Aktan ve İnan (2020) 'ın geliştirdiği "Türkçeye Maruz Kalma Ölçeği" araştırmacılar tarafından izin alınarak kullanılmıştır. Elde edilen veriler ise betimsel istatistik tekniği ile analiz edilmiştir. Betimsel istatistik tekniği ortalama, medyan, mod, standart sapma, varyans, frekans, oran ve yüzde gibi değerlerin kullanıldığı tekniktir (Karasar, 2015). Bu kapsamda araştırmada da Wechat üzerinden yapılan anket ile toplanan veriler yine anket üzerinden hesaplanan yüzde, frekans değerleri ile incelenmiştir.

3. Bulgular ve Yorum

Türkçe öğrenen Çinli öğrencilerin Türkçe iletişim kurma, multimedya kullanma, okuma ve bilgisayar kullanma durumları bu bölümde ele alınmıştır.

3.1. Türkçe öğrenen Çinli öğrencilerin Türkçe iletişim kurma durumları

Öğrencilerin sınıf dışında Türkçe konuşup konuşmadıkları incelendiğinde %47.83'ünün bazen, %39.13'ünün ise nadiren Türkçe konuştukları saptanmıştır. Bu durumda öğrencilerin sınıftan çıktıktan sonra Türkçeye maruz kalmaları ve konuşma durumlarının zayıf olduğu söylenebilir.

	F	%
Her zaman	0	0
Genellikle	1	4.35
Bazen	11	47.83
Nadiren	9	39.13
Hiçbir zaman	2	8.7
Toplam	23	100

Tablo 1: Öğrencilerin sınıf dışında Türkçe konuşma durumları

Tablo 2 incelendiğinde öğrencilerin yurtda %43.48'inin nadiren, %39.13'ünün ise bazen Türkçe konuştukları tespit edilmiştir. Bu bağlamda aynı sınıfta okuyan öğrencilerin aynı odada kalması Türkçe pratik yapmaları bakımından önemlidir. Fakat elde edilen verilere göre öğrencilerin nadiren pratik yaptığı görülmektedir.

	F	%
Her zaman	0	0
Genellikle	1	4.35
Bazen	9	39.13
Nadiren	10	43.48
Hiçbir zaman	3	13.04
Toplam	23	100

Tablo 2: Öğrencilerin yurtda Türkçe konuşma durumları

Türkçe öğrenen Çinli öğrencilerin sınıfta Türkçe konuşup konuşmama durumuna bakıldığında %60.87'sinin bazen Türkçe konuştuğu saptanmıştır. Öğrencilerin sınıf içinde bazen Türkçe konuşmaları Türkçeye maruz kalma durumlarını zayıflatarak pratik yapabilmelerinin önüne geçebilen bir engel olarak görülebilir. Bu bağlamda öğretmenlerin öğrenciler için sınıf içi düzenlemeler yapması gerekmektedir.

	F	%
Her zaman	1	4.35
Genellikle	4	17.39
Bazen	14	60.87
Nadiren	3	13.04
Hiçbir zaman	1	4.35
Toplam	23	100

Tablo 3: Öğrencilerin sınıf içinde Türkçe konuşma durumları

3.2. Türkçe öğrenen Çinli öğrencilerin Türkçe multimedya kullanma durumları

Çinli öğrencilerin Türkçe mesajlaşma, web sayfaları okuma, sosyal medya sayfalarını takip etme, şarkı dinleme, dizi, film, video ve televizyon programı izleme durumları bu alt problem altında incelenmiş ve yorumlanmıştır.

	F	%
Her zaman	0	0
Genellikle	2	8.7
Bazen	12	52.17
Nadiren	8	34.78
Hiçbir zaman	1	4.35
Toplam	23	100

Tablo 4: Öğrencilerin Türkçe mesajlaşma (e posta, sms, whatsapp vb.) durumları

Tablo 4 incelendiğinde öğrencilerin %52.17'sinin bazen, %34.78'inin ise nadiren Türkçe mesajlaştıkları tespit edilmiştir.

	F	%
Her zaman	0	0
Genellikle	4	17.39
Bazen	12	52.17
Nadiren	7	30.43
Hiçbir zaman	0	0
Toplam	23	100

Tablo 5: Öğrencilerin internette Türkçe web sayfaları okuma durumları

Türkçe öğrenen Çinli öğrencilerin internet üzerinden Türkçe web sayfaları okuma durumlarına bakıldığı zaman %52.17'sinin bazen, %30.43'ünün ise nadiren okudukları saptanmıştır. Bu durumda öğretmenler, öğrenciler için faydalı olabilecek Türkçe web sayfalarını araştırarak öğrencilerin kullanması için teşvik edebilir.

	F	%
Her zaman	0	0
Genellikle	1	4.35
Bazen	15	65.22
Nadiren	6	26.09
Hiçbir zaman	1	4.35
Toplam	23	100

Tablo 6: Öğrencilerin Türkçe sosyal medya sayfalarını takip etme durumları

Öğrencilerin %65.22'si bazen Türkçe sosyal medya sayfalarını takip etmektedir. Bu durum üzerinde Çin'de dünya genelinde kullanılan bazı sosyal medya araçlarının kullanılması sebep olarak gösterilebilir. Öğretmenlerin Çin'de kullanılan sosyal medya araçlarında Türkçe sayfalar açması ve bu sayfaları öğrencilere tanıtarak karşılıklı iletişim yoluyla kullanmalarını öğrencilerin Türkçeye maruz kalma durumlarını da artıracaktır.

	1	2	3	4	5
Türkçe şarkı dinlerim.	%0	%8.7	%39.13	%43.48	%8.7
Türkçe dizi izlerim.	%0	%17.39	%65.22	%13.04	%4.35
Türkçe film izlerim.	%0	%21.74	%52.17	%21.74	%4.35
Türkçe televizyon programı izlerim.	%0	%4.35	%30.43	%39.13	%26.09
Türkçe videolar izlerim.	%0	%30.43	%39.13	%17.39	%13.04

1:her zaman 2:genellikle 3:bazen 4:nadiren 5:hiçbir zaman

Tablo 7: Öğrencilerin Türkçe şarkı dinleme, dizi, film, televizyon programı ve video izleme durumları



Tablo 7 incelendiğinde öğrencilerin %43.48'inin nadiren Türkçe şarkı dinledikleri, %65.22'sinin bazen Türkçe dizi izlediği, %52.17'sinin bazen Türkçe film izlediği, %39.13'ünün nadiren Türkçe televizyon programı izlediği ve yine %39.13'ünün bazen Türkçe videolar izlediği tespit edilmiştir.

3.3. Türkçe öğrenen Çinli öğrencilerin Türkçe okuma durumları

Öğrencilerin Türkçe dergi-gazete, kitap ve karikatür okuma durumları aşağıdaki tabloda incelenmiş ve yorumlanmıştır.

	1	2	3	4	5
Türkçe dergi-gazete okurum.	%0	%8.7	%43.48	%34.78	%13.04
Türkçe kitap okurum.	%0	%13.04	%43.48	%39.13	%4.35
Türkçe karikatür okurum.	%0	%4.35	%17.39	%39.13	%39.13

1:her zaman 2:genellikle 3:bazen 4:nadiren 5:hiçbir zaman

Tablo 8: Öğrencilerin Türkçe dergi-gazete, kitap ve karikatür okuma durumları

Tablo 8'e göre öğrencilerin %43.48'inin bazen Türkçe dergi-gazete okudukları, yine %43.48'inin bazen Türkçe kitap okuduğu ve %39.13'ünün nadiren Türkçe karikatür okuduğu, diğer %39.13'ünün de hiçbir zaman Türkçe karikatür okumadığı saptanmıştır. Burada yine öğretmenlerin yönlendirmesiyle öğrenciler Türkçe okumaya teşvik edilebilir. Öğretmenlerin bulduğu dergi, gazete ve seviyeye uygun kitaplar öğrencilere önerilirken yanı sıra öğretmenlerin hazırladıkları karikatürler de öğrencilerin Türkçe okumaya maruz kalması açısından dikkatlerini çekebilir.

1.4. Türkçe öğrenen Çinli öğrencilerin Türkçe bilgisayar kullanma durumları

Türkçe öğrenen Çinli öğrencilerin %47.83'ünün hiçbir zaman bilgisayar-telefon ve tablette Türkçe oyun oynamadıkları, %30.43'ünün bazen ve nadiren Türkçe bilgisayar programı kullandıkları yine %30.43'ünün hiçbir zaman Türkçe bilgisayar programı kullanmadığı, %34.78'inin de hiçbir zaman Türkçe telefon veya tablet uygulaması kullanmadığı tespit edilmiştir.

	1	2	3	4	5
Türkçe oyun oynarım (bilgisayar-telefon-tablet).	%4.35	%0	%21.74	%26.09	%47.83
Türkçe bilgisayar programı kullanırım.	%8.7	%0	%30.43	%30.43	%30.43
Türkçe tablet/telefon uygulaması kullanırım.	%8.7	%8.7	%17.39	%30.43	%34.78

1:her zaman 2:genellikle 3:bazen 4:nadiren 5:hiçbir zaman

Tablo 9: Öğrencilerin Türkçe oyun oynama, bilgisayar programı ve tablet/telefon uygulaması kullanma durumları

3. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin Türkçeye maruz kalma durumları içinde buldukları koşullar ve öğrencilerin öğrenme istekleri, motivasyonlarına göre değişiklik göstermektedir. Türkçeyi Türkiye’de öğrenen bir öğrenci ile yurt dışında öğrenen öğrencinin Türkçeye farklı şekillerde maruz kaldığı söylenebilir. Örneğin Türkiye’de öğrenen öğrenci okul dışında bir markette, alışveriş merkezinde, restoranda, kafede ya da arkadaş edindiği bir Türk ile daha fazla Türkçe konuşma-yazma imkânına sahip olurken aynı durum Türkiye dışında Türkçe öğrenmeye çalışan bir öğrencide görülememektedir. Yurt dışında Türkçe öğrenen bir öğrencinin Türkçeye en çok maruz kaldığı ortam sınıflardır. Bu kapsamda Türkçe öğretmenlerin daha özverili olması gerekmektedir. Bulunduğu ortamda Türk olan öğrenciler nispeten daha şanslı sayılabilirken bu imkâna sahip olamayan öğrenci sayısı da fazladır. Bu noktada öğrencileri Türkçeye maruz bırakmak için öğretmenlerin farklı yollar izlemesi gerekmekte fakat bunu yaparken de öğrencinin istek ve motivasyonunu göz önünde bulundurması gerekmektedir. Bu araştırma da Türkiye dışında Çin’de Türkçe öğrenen Çinli öğrencilerin Türkçeye ne derece maruz kaldıklarını araştırmaktadır.

Çin’in Zhejiang eyaleti Hangzhou şehrinde bulunan Zhejiang Uluslararası Çalışmalar Üniversitesi Türkçe Bölümünde Türkçe öğrenen 23 öğrenciden elde edilen verilere göre sonuçlar şu şekildedir.

Çinli öğrenciler sınıf içinde ve dışında bazen, yurttan da nadiren Türkçe konuşmaktadır. Öğrencilerin sınıf içinde bazen Türkçeye maruz kalmaları istenen en son noktadır. Çünkü sınıfta Türkçe konuşulması ve öğrencilerin de Türkçe konuşmaya teşvik edilmesi maruz kalma açısından önemlidir. Çinli öğrencilerin sınıf dışında daha çok Çince konuşması ve Türkçe olan ortamlarının yok denecek kadar az olduğu düşünüldüğünde durumun önemi daha iyi anlaşılacaktır. Ünal, Taşkaya ve Ersoy’un (2018) araştırmasında da Türkçe öğrenen Suriyeli göçmenlerin günlük yaşamda Türkçe konuşurken zorlandıkları için çözüm olarak Türkçe dizi, film izlemeye ve Türk arkadaş edinmeye çalıştıkları tespit edilmiştir. Yine Boylu ve Işık (2019)’ın çalışmasında Suriyeli mültecilerin yoğun olarak yaşadıkları yerlerde halkın da Arapça bilmesinden kaynaklı Türkçeye çok maruz kalamadıkları ve bu sebeple konuşmalarının zayıf olduğu saptanarak bu çalışmayla benzerlik göstermiştir.

Öğrencilerin multimedya kullanma durumları sonuçlarına göre ise bazen Türkçe mesajlaştıkları, web sayfaları okudukları ve sosyal medya sayfalarını takip ettiklerine ulaşılmıştır. Kurt ve Çakmakçı (2018)’nin araştırması incelendiğinde ise yabancı öğrencilerin cep telefonlarına gelen kısa mesajlar nedeniyle Türkçeye daha fazla maruz kaldığı tespit edilerek bu çalışmayla farklılık göstermiştir. Öğrencileri daha fazla Türkçe mesajlaşmaya/yazmaya isteklendirmek için sınıf içi Wechat grupları kurularak bu gruplardan öğrencilerle her konuda Türkçe konuşulabilir. Yine öğretmenlerin bulunduğu web sayfaları öğrencilerle paylaşarak konu üzerinde tartışılabilir veya ödev verilebilir. Nadiren Türkçe şarkı dinleyen ve televizyon programı izleyen öğrenciler için Türkçe şarkılar ve televizyon programları önerilerek ders içinde birkaçına yer verilebilir. Öğrencilerin ilgilerine uygun mini programlar ders içinde ön izleme yapılarak sonrasında görev dağılımı ile öğrencilere ödev olarak verilebilir. Bazen Türkçe dizi, film ve video izledikleri tespit edilen öğrenciler için seviyelerine uygun materyaller belirlenerek öğrencilerle paylaşılabilir. Hatta ders durumu ve düzenine göre bir ders Türkçe film veya dizi izleme saati olarak planlanabilir.

Arık ve Çalık'ın (2019) Kırgızistan'da yayınlanan Türk dizilerinin, öğrencilerin Türkçe öğrenmelerine etkisini ölçtükleri çalışmalarında 1094 öğrencinin çok büyük bir bölümü (%86,7) Türk dizisi izlediğini belirtmiştir. Öğrencilerin %60,4'lük bölümü ise en az haftada bir kez Türk dizisi izlemektedir. İki çalışmanın verilerine bakıldığında Kırgızistanlı öğrenciler ile Çinli öğrencilerin Türk dizilerine/diziler aracılığı ile Türkçeye maruz kalma durumları arasında ciddi bir farklılık görülmektedir.

Elde edilen diğer sonuçlara göre öğrencilerin bazen Türkçe gazete, dergi ve kitap okudukları sonucuna ulaşılmıştır. Nadiren Türkçe karikatür okuyan öğrenci oranı ile hiçbir zaman karikatür okumayan öğrenci oranı aynı olarak saptanmıştır. Bu bağlamda öğrencilerin okumaya daha fazla maruz kalabilmeleri adına çeşitli etkinlikler düzenlenebilir. Örneğin ders dışında Türkçe okuma kulüpleri kurulabilir. Bu kulüplerde öğrenciler, öğretmen tarafından belirlenen gazete yazıları veya kendi istekleri doğrultusunda okudukları kitapları tartışabilir ya da arkadaşlarına anlatabilir. Bu sayede öğrenciler hem Türkçe okumaya hem de Türkçe konuşmaya maruz kalacaktır.

Son olarak öğrencilerin Türkçe bilgisayar kullanma durumları incelendiğinde sonuçlar şu şekildedir: Öğrenciler hiçbir zaman Türkçe oyun oynamamakta, bir kısmı bazen bir kısmı nadiren Türkçe bilgisayar programı kullanırken bir kısmı da hiçbir zaman Türkçe bilgisayar programı kullanmamakta ve yine hiçbir zaman Türkçe tablet ya da telefon uygulaması kullanmamaktadır. Özellikle tablet ve telefonlar için çok sayıda Türkçe öğrenme programı bulunmaktadır. Bu programlardan uygun olanlar seçilerek öğrencilere önerilebilir. Ya da sınıf içinde hem öğretici hem de eğlendirici Kahoot gibi programlar kullanılarak öğrencilerin ilgileri derse çekilip Türkçeye maruz kalma oranı arttırılabilir.

Tüm bu sonuçlar göz önünde bulundurulduğunda Çinli öğrencilerin Türkçeye maruz kalma oranlarının iyi seviyede olmadığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda öğrencilerin Türkçeye daha fazla maruz kalması için hem kendilerinin hem de öğreticilerinin daha fazla çalışması gerekmektedir. Ayrıca öğrenciler için her yıl yaz okulu programı düzenlenmeli ve öğrencilerin Türkiye'ye getirilerek yaz tatillerinin bir bölümünü Türkiye'de hem ders hem gezi olarak ayarlanan planla geçirilebilmesi sağlanmalıdır. Böylece hem öğrencilerin Türkçeye ilgisi arttırılabilir hem de Türkiye'de edindikleri Türk arkadaşlarıyla Çin'e döndükten sonra da iletişim kurmaları durumunda Türkçeye maruz kalma oranlarında olumlu yönde artış gözlemlenebilir.



KAYNAKÇA

- Arık, İ. & Çelik, F. (2019). Türk dizilerinin Orta Asya Türk Cumhuriyetlerinde Türkçe öğrenmeye etkisi (Kırgızistan örneği). *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 64 (12), 677-691
- Benson, P. (2001). *Teaching and researching autonomy in language learning*. Harlow: Pearson Education.
- Boylu, E. & Işık, P. (2020). Suriyeli mültecilerin yoğun olarak yaşadığı illerde Türkçe öğrenme süreçleri üzerine öğretmen görüşleri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (2), 1113-1128
- Çobanoğlu Aktan, D. & İnan, K. (2020). Investigation of validity and reliability of the Turkish language exposure scale. *Çukurova University Faculty of Education Journal*, 49 (1), 225-256.
- De Wilde, V., Brysbaert, M. & Eyckmans, J. (2019). Learning English through out-of-school exposure. Which levels of language proficiency are attained and which types of input are important? *Bilingualism: Language and Cognition*, <https://doi.org/10.1017/S1366728918001062>
- Domingo, P. (2020). English language exposure of students in visayas state university. *NOBEL: Journal of Literature and Language Teaching*, 11(2), 178-187.
- Gamez, P.B. (2015). Classroom-based English exposure and English language learners' expressive language skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 31, 135-146.
- Haryanto, E., Sulistiyo, U., Fransiska, P. & Yose, I. (2019). English exposure from digital media and its influence on communicative competence: Students' perspectives and experiences. *[IRJE] Indonesian Research Journal in Education*, 387-406.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın: Ankara.
- Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. California, Pergamon Press.
- Kurt, B. & Çakmakçı C.C. (2018). Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin Türkçeye maruz kalma durumları. II. Uluslararası Türklerin Dünyası Sosyal Bilimler Sempozyumu Tam Metin Kitabı, Türklerin Dünyası Enstitüsü Yayınları, Ankara.
- Ünal, K., Taşkaya, S. M. & Ersoy, G. (2018). Suriyeli göçmenlerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2), 134-149.



XVII.ULUSLARARASI
DÜNYA DİLİ
TÜRKÇE
SEMPOZYUMU

Rahime ŞENTÜRK* Cengizhan DURMAZ**

Öğretmen Adaylarının Bilimsel Süreç Becerileri İle Bilimsel Araştırma Tutumlarının
İncelenmesi***

Özet

Araştırmada Türkçe öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerileri (BSB) ile bilimsel araştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Katılımcılar 55 Türkçe öğretmen adayından oluşmaktadır. Nitel-nicel veriler kullanıldığından araştırma, karma araştırma yöntemlerinden karma gömülü desenle yürütülmüştür. Veriler, "Bilimsel Araştırmaya Yönelik Tutum Ölçeği (BATÖ)" ve yarı yapılandırılmış "Bilimsel Süreç Beceri Görüşme Formu" (BSBG) ile toplanmıştır. Veriler betimsel analiz ve tanımlayıcı istatistik çözümlenmiştir. Öğretmen adaylarının araştırmalara yönelik tutumları incelendiğinde; araştırmacılara yardımcı olmaya isteksizlik ve araştırmalara yönelik olumsuz tutum alt boyutlarındaki ölçütlere eğilimlerinin daha fazla olduğu görülmüştür. Adayların bilimsel araştırmaları zaman kaybı olarak görmeleri, araştırmaların amacına ulaşmayacağını ve bilimsel araştırmalarda kendi düşüncelerinin çok ciddiye ve dikkate alınmayacağını düşünmeleri bilimsel araştırmalara yönelik olumsuz tutum geliştirmelerinde etkili olmuştur. Adayların bilimsel araştırmalara ve bilim insanlarına olumlu tutumla yaklaşıtları (araştırmalarla ilgilenme, önemseme, yardımcı olmaktan hoşlanma vb.) yalnızca belirtilen bazı durumlarda (araştırmacının iletişim biçimi, araştırma içeriğinin bilimsel açıdan güven verme durumu vb.) olumsuz bakış açısına sahip oldukları görülmüştür. Bununla birlikte adayların bilimsel araştırmalara olan ilgi ve önem düzeylerinin yüksek olduğu ancak bilimsel araştırma tasarlama ve yürütme konularında daha olumsuz bir yaklaşımda oldukları tespit edilmiştir. Bu durum bilimsel süreç becerilerindeki yetkinlik düzeyleriyle ilişkili olabilir. Araştırmada öğretmen adaylarının BSB'lerine ilişkin genellikle veri toplama, bilimsel araştırma yöntemlerini bilme ve uygulama, doğru tanılama, değişkenleri belirleme, grafik türleri bilgisi ve grafik yorumlama gibi becerilerde güçlük yaşadıkları belirlenmiştir. Bilimsel süreç becerilerine ilişkin; problemi tanımlama, kaynak tarama, verileri çözümleme gibi aşamalarda eğitime ve deneyime ihtiyaçları olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının mesleki hizmet döneminde öğrencilere araştırma tasarlama, yürütme ve raporlama sürecinde rehber olabilmeleri, onları sağlıklı biçimde yönlendirebilmeleri için bilimsel süreç becerilerinde ve araştırma sürecinin aşamalarında yetkin olmaları gerekmektedir. Bu konuda kendilerini geliştirebilmeleri için dil öğretimi alanına uygun lisans ders içeriğine ihtiyaç duydukları ön plana çıkmıştır.



ANAHTAR
KELİMELER

Dil öğretimi, Türkçe eğitimi, Ölçme ve değerlendirme, Bilimsel süreç yetenekleri.

* Dr. Araş. Gör., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, rahime.senturk@omu.edu.tr

** Ondokuz Mayıs Üniversitesi, durmazcengizcan@gmail.com

*** Bu araştırma, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulunun 27/10/2023 tarih ve 2023-876 sayılı onayı ile yürütülmüş olup 1919B012304604 numaralı 2209-A projesi kapsamında TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.

Examination of Prospective Teachers' Scientific Process Skills and Scientific Research Attitudes

Abstract

The study aimed to examine Turkish prospective teachers' scientific process skills (SPS) and their attitudes toward scientific research. The participants consisted of 55 Turkish prospective teachers. Because qualitative and quantitative data were used, the study was conducted using a mixed embedded design, a mixed research method. Data were collected using the Attitude Scale Towards Scientific Research (ATS) and the semi-structured Scientific Process Skills Interview Form (BSBG). Descriptive analysis and descriptive statistics were used. An examination of prospective teachers' attitudes toward research revealed a higher tendency toward criteria in the sub-dimensions of reluctance to assist researchers and negative attitudes toward research. The prospective teachers' perception of scientific research as a waste of time, their belief that research would not achieve its purpose, and their own ideas would not be taken seriously or taken into consideration in scientific research all contributed to their negative attitudes toward scientific research. It was observed that candidates had positive attitudes towards scientific research and scientists (interest in research, caring, and enjoying helping, etc.), but only in some of the situations mentioned (researcher communication style, whether the research content provides scientific credibility, etc.), they had a negative perspective. Furthermore, it was determined that candidates' interest and importance in scientific research were high, but they had a more negative approach to designing and conducting scientific research. This may be related to their competence levels in scientific process skills. The study determined that prospective teachers generally experienced difficulties with skills such as data collection, knowledge and application of scientific research methods, accurate diagnosis, variable identification, knowledge of graph types, and graph interpretation regarding their SSB. It was determined that they needed training and experience in stages such as defining the problem, reviewing sources, and analyzing data. During their professional service, prospective teachers need to be competent in scientific process skills and the stages of the research process to guide students in the process of designing, conducting, and reporting research, and to guide them effectively. It has been highlighted that they need undergraduate course content appropriate to the field of language teaching to develop their skills in this area.



ANAHTAR KELİMELER

Scientific process skills, Language teaching, Attitude towards scientific research, Measurement and evaluation.



1. Giriş

Günümüzde dil öğretim sürecinde; araştırılmış, bilinen bilgilerin bireylere öğretilmesinden ziyade bireylerin bilgiye araştırarak üretmesine ve yaratıcılıkla kullanmasına yardımcı olmak değer kazanmıştır. “Günümüzün hızla değişen dünyasında araştırma, her insanın yaşam biçimini toplumun ihtiyaç ve talepleri doğrultusunda değiştirebilmesi için en önemli entelektüel varlıklardan biri haline gelmiştir.” (Maqsood, Jabeen, Chaudhry, Sardar, 2019, s.37). Bu durumun çağ itibari ile bir ihtiyaç halini alması eğitim ile beraber ivme kazanmıştır. “21.yüzyıl eğitim paradigmasında araştırma, bilim ve teknoloji ilerledikçe önemli bir hale gelmektedir” (L. Hero, 2023, s.207). Modern eğitim anlayışının gereği olarak verilen araştırmaya dayalı bilimsel eğitimlerle, öğretmenlerin BSB’nde yetkin olmaları ve bu becerileri yeni nesillere aktarmalarını amaçlamaktadır. “Bilimsel süreç becerileri, son dönemde araştırmacılar tarafından sıklıkla araştırma problemi haline gelmiş konulardan biridir. Bilimin, bilim insanlarının izledikleri yolun, öğrenciler tarafından anlaşılabilirliği ve bilimsel araştırmalara merakın günden güne artırılması gayesi, bilimsel süreç becerilerinin kazandırılmasını daha çok gündeme getirmektedir.” (Demir, Baştürk, 2016, s.3-4). Öğretmenlerden BSB’yi bilmeleri, bununla birlikte bilimsel bakış açısı, düşünme ve araştırma yeterlikleri konusunda uygulamalarla öğrencileri teşvik etmeleri beklenir (MEB, 2017). Araştıran, tasarlayan, uygulama sürecine hâkim, üretken nesiller, bu yeterliklere sahip öğretmenlerden aldıkları eğitimle yetişebilir. Bu nedenle dil öğretiminde de öğretmenlerin bilimsel süreç becerilerinde yetkin olması, bu yönde çağın ihtiyaçlarını karşılayan öğretim süreci tasarlaması gerekir. “Toplumların ihtiyaç duyduğu insan profiline uygun bireyler yetiştirme sorumluluğuna sahip olan eğitim kurumlarından, bilgisayar ve bilgi okuryazarlığı becerilerine sahip, teknolojiyi kullanabilen, kendi kendine öğrenebilen bireyler yetiştirmesi beklenmektedir.” (Katayev, Saduakas, Nurzhanova, Umirbekova, Ospankulov, Zokirova, 2023, s.1187). Bu becerilerin kazandırılması ve bilimsel süreç becerilerinde yetkin öğrenciler yetiştirilmesi konusunda öğretmenler için yeterlikler çerçevesi belirlenmiş ve sorumlulukları başlıklar halinde listelenmiştir (MEB, 2017).

Bilimsel süreç becerileri kavram olarak fen bilimleri öğretim programında yer alsada dil öğretimi sürecinde de bilimsel süreç becerilerinden olan görsel okuma, araştırma yapma, tahminde bulunma, kaynak tarama, proje tasarlama, yürütme ve raporlama aşamalarında öğrencilerden üstün performans beklenir. Dolayısıyla dil öğretimi sürecinde de öğretmenlerin bu becerileri öğrencilere kazandırmaları gerekmektedir. “Genel olarak, bilimsel süreç becerileri, bilim adamlarının bilimsel bilgiyi oluşturmak ve yapılandırılmamış problemleri çözmek için araştırmalarının her aşamasında kullandıkları genel prosedürler olarak kavramsallaştırılmaktadır.” (Irwanto, 2022, s.25). BSB, bilimin ve deneylerin yapıldığı, sistematik düşüncenin yürütüldüğü, ana dili eğitiminin verildiği, dil öğretiminin yapıldığı yerler olan okullarda öğretmenlerin genellikle problem çözme gibi durumlarda kullandıkları genel becerilerden sayılabilir. “Bu beceriler, yapılandırmacı yöntemler kullanılarak geliştirilebilecek ve aktarılabilir becerilerdir” (Saputro vd., 2019, s.498). Bilimsel süreç becerileri, dil öğretiminde öğrencinin öğrendiği dilde yetkinlik kazanmasına, o dilin sistemi ile farklı işlevlerde düşünmeyi öğrenmesine ve yaratıcılıkla kullanmasına olanak tanır. BSB, dilin sistematik kodları içinde öğretim yapılmasına yardımcı olan, öğrencilere habersiz bir şekilde kavratılan ve öğrenmeye katkı sunması ile günlük hayatta yer alır.

Bilimde gelinen aşamada BSB'nin sınıflandırılmasına ihtiyaç duyulmuştur. Alanyazında yapılan sınıflandırmalar incelendiğinde Turiman vd. (2012) tarafından yürütülen araştırmada iki biçimde ele alındığı görülmüştür: "Temel bilimsel süreç becerileri; sayıları gözlemleme, sınıflandırma, ölçme, çıkarımda bulunma, tahmin etme, ilişki kurmayı içerir. Bütünleşik bilimsel süreç becerileri; verileri yorumlama, işlemsel tanımlama, değişkenleri kontrol etme, hipotez kurma ve deney yapma becerilerinden oluşur." (Turiman, vd., 2012, s.110). Bir diğer çalışmada Beaumont-Walters ve Soyibo (2001, s.133) tarafından temel bilimsel süreç becerileri; gözlemleme, sınıflandırma, ölçme ve tahmin etme olarak sınıflandırılmıştır. Benzer biçimde Chabalengula vd. (2012) BSB'yi "temel ve bütünsel süreç becerileri olarak" sınıflandırmışlardır. "Temel süreç becerileri; gözlemleme, çıkarım yapma, ölçme, ilişki kurma, sınıflandırma, tahmin etme, zaman-mekân ilişkilerinden yararlanma ve sayılardan yararlanmayı içerirken bütünsel süreç becerileri; değişkenleri kontrol etme, tanımlama, hipotezleri formüle etme, modelleri formüle etme, verileri yorumlama ve deney yapmayı içerir" (Chabalengula vd., 2012, s.167). Sınıflandırılan bu becerilerin edinimi, öğretmen adaylarının problem çözme, araştırma yapma, sınıflandırma, ilişkilendirme, değerlendirme gibi üst bilişsel becerilerinin gelişiminde önemli rol oynar. Rusmini vd. (2021) tarafından kimya bölümü 4.dönem öğrencileri üzerinde yürütülen araştırmada "İyi bilimsel süreç becerilerine sahip öğretmenlerin yetiştirilmesi için kimya öğretmeni adaylarına bilimsel süreç becerilerinin kazandırılmasına yönelik çabalara ihtiyaç olduğu" vurgulanmıştır (Rusmini vd., 2021, s.371). Çalışmada bilimsel süreç becerilerine yetkin olan öğretmen adaylarının öğrencilerine daha iyi eğitim verebilecekleri belirtilmiştir (Rusmini vd., 2021, s.373). Öğretmenlerin araştırma yapabilme, tasarlayabilme, uygulama ve değerlendirme sürecine ilişkin yeterlik düzeyleri BSB ile etkileşim içinde gelişir. Katayev vd. (2023)'nin öğretmenlerin araştırma yeterliliklerinin analizi, BSB ve bilgi, iletişim teknolojilerini kullanma düzeyleri hakkında yürüttükleri araştırmada "öğretmenlerin araştırma beceri ve yeterliklerini etkileyen en önemli faktörün bilimsel süreç becerileri olduğu" ifade edilmiştir (Katayev vd., 2023, s.1184). Bir diğer çalışmada Ambross vd. (2014) "bilimsel süreç becerilerine ilişkin uygulama ve geliştirmelerin, öğretmenin bu becerilere olan güvenini artırdığını ve gelişimini fark ederek olumlu yönde etkilendiğini, şimdiki ve geçmiş bilimsel süreç becerilerine ilişkin deneyimlerini birleştirilebileceğini" (Ambross vd., 2014, s.459) ortaya koymuştur.

BSB'nin yanında bu süreç becerilerinin yürütüleceği bilimsel araştırmalara karşı olan tutumda önemlidir. Bu tutumun öğretmen adaylarına yükseköğretimde kazandırılması mesleki hizmet dönemlerine katkı sağlayacaktır. "Bilimsel araştırmaya yönelik tutum, üniversite eğitiminde eğitim kalitesinin bir göstergesidir." (Hernandez vd., 2022, s.482). Bu tutumların geliştirilmesi için "Lisans öğrencilerinin araştırmaya yönelik tutumlarını ve araştırma yaparken karşılaştıkları engelleri anlamak önemlidir" (Ferdoush vd., 2022, s.4). BSB'yi etkin biçimde kullanmaları araştırma sürecine ilişkin becerilerini ve tutumlarını anlamada, karşılaştıkları problemleri gidermede ve önlem almada etkilidir. Bu durum öğretmen adayları için de geçerli olup kendilerinden mesleki hizmet dönemlerinde beklenen standartları sağlamaları istenir. "Öğretmenler beklenen standartlara ulaşmaya çalışırken mesleki uygulamada etkili öğretmenler haline geldikçe bilgi ve becerilerinin derinleşmesi ve genişlemesi hakkında kanıt sunmaları ve bunlar üzerinde düşünmeleri, büyüme ve gelişme alanlarını belirlemeleri

istenir” (Denney vd., 2012, s.425). Bu araştırmada öğretmen adaylarından beklenen standartlara ulaşmalarında etkili olan BSB ve bilimsel araştırmaya yönelik tutumları incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda daha ayrıntılı bilgiye ulaşabilmek amacıyla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Türkçe öğretmen adaylarının BSB yeterliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Türkçe öğretmen adaylarının bilimsel araştırmaya yönelik tutumları nasıldır?

2. Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı ve veri çözümleme yöntemiyle ilgili detaylı bilgiler sunulmuştur.

2.1. Araştırmanın Modeli

Öğretmen adaylarının tutumlarını değerlendirmek amacıyla bilimsel araştırmaya yönelik tutum ölçeğine (BATÖ) ilişkin veriler tanımlayıcı istatistikten, bilimsel araştırma süreçlerine ilişkin becerilerine yönelik görüşlerinde bilimsel süreç beceri görüşme formundan (BSBG) elde edilen veriler betimsel analizden yararlanılarak değerlendirilmiştir. Araştırmada karma araştırma modeli tercih edilmiş, araştırma deseni olarak karma gömülü desenden yararlanılmıştır. Karma yöntem araştırmasını; Johnson, Onwuegbuzie ve Turner, (2007, s.113) “genel anlamda çoklu bakış açılarını, perspektifleri, konumları ve bakış açılarını (her zaman niteliksel ve niceliksel araştırmanın bakış açılarını içerir) dikkate almaya çalışan bir bilgi (teori ve uygulama) yaklaşımı” olarak belirtmiştir. Bu araştırma yönteminde, bir konunun ayrıntılarını farklı yöntemleri bir arada kullanarak incelemek daha olağandır. Bu bölümde araştırmaya ilişkin katılımcılar, veri toplama araçları, veri toplama ve çözümleme süreçleri detaylı biçimde ele alınmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırma, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Karadeniz Bölgesi’nde yer alan bir eğitim fakültesinde öğrenim gören 3. sınıf Türkçe öğretmen adayları ile yürütülmüştür. Araştırmanın örneklem grubu “amaçlı örneklem” ile belirlenmiştir. Örneklem grubu, “Bilimsel Araştırma Yöntemleri” dersini almış öğrencilerden oluşmaktadır. BATÖ testi 55 adaya uygulanmış olup BSBG testi ise 30 aday ile yüz yüze görüşülerek yürütülmüştür.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada, “Bilimsel Araştırmaya Yönelik Tutum Ölçeği (BATÖ)” ve “Bilimsel Süreç Becerileri Görüşme Formu (BSBG)” kullanılmıştır.

2.3.1. Bilimsel Süreç Becerileri Görüşme Formu (BSBG)

Araştırmacılar tarafından alanyazın taraması ve uzman görüşleri dikkate alınarak oluşturulan yarı yapılandırılmış bir “Bilimsel Süreç Beceri Görüşme Formu”ndan yararlanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun oluşturulmasında konuyla ilgili tanımlamalarla, alan taraması yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme, “yanıt verenlerin karmaşık ve bazen de hassas konulara ilişkin algı ve görüşlerinin araştırılması için çok uygundur ve daha fazla

bilgi için derinlemesine incelemeye ve yanıtların açıklığı kavuşturulmasına olanak sağlarlar” (Barribal ve While, 1994, s.330). Adayların BSB açısından görüşlerini daha detaylı değerlendirebilmek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın amacına ve BSB'nin aşamalarına uygun 15 soru alanyazın taraması sonucunda hazırlanmıştır. Sorulara ilişkin 3 uzmandan görüş alınarak soruların içeriği ve yapısı düzenlenmiştir. Son aşamada dört BSB'ye (grafik çizme ve yorumlama becerisi, hipotez kurma ve tanımlama becerisi, değişkenleri tanıma becerisi, araştırmayı tasarlama becerisi) uygun 9 soruya indirgenerek forma son hali verilmiştir. Formda tutum ölçeğindeki bölümler (araştırmacılara yardımcı olmaya isteksizlik, araştırmalara yönelik olumsuz tutum, araştırmalara yönelik olumlu tutum, araştırmacılara yönelik olumlu tutum) göz önünde bulundurularak BSB'nin aşamalarına uygun sorular hazırlanmıştır.

2.3.2. Bilimsel Araştırmaya Yönelik Tutum Ölçeği (BATÖ)

Adayların tutumlarını incelemek için alanyazın detaylı biçimde araştırılmış, Korkmaz, Şahin ve Yeşil (2011) tarafından geliştirilen “Bilimsel Araştırmaya Yönelik Tutum Ölçeği (BATÖ)” kullanılmıştır. Ölçek 30 maddeden oluşan beşli likert tipi bir ölçektir. Ölçekte toplamda dört faktöre yer verilmiş olup faktörler 2-2 gruplandırılmıştır ve aralarında ters orantı vardır. Birinci ve ikinci faktörlerde verilen ifadeler negatif üçüncü ve dördüncü faktörde verilen ifadeler ise pozitifdir. Ters orantılı olması nedeniyle ölçek bir bütün içinde puanlanmamaktadır. Bu nedenle faktörlerin tek tek değerlendirilerek üzerinde çalışılması gerekmektedir. Öğretmen adayları ölçeğin alt boyutlarına ilişkin yarı ayrı değerlendirilmiştir. Ölçek toplam puan üzerinden değerlendirilmediği için ölçeğin alt boyutlarına ilişkin normallik sınamaları ve betimsel istatistikler yapılmıştır.

2.4. Verilerin Toplanması

2.4.1. Bilimsel Araştırmaya Yönelik Tutum Ölçeğine İlişkin (BATÖ) Verilerinin Toplanması

Ölçeği katılımcılara uygulamadan önce ilgili örneklem grubuna dersi olan bir öğretim görevlisi ile görüşülmüş ve uygun olan bir ders saati için izin alınmıştır. Uygulama öncesinde konunun önemi ve araştırmanın amacı hakkında öğretmen adaylarına bilgi verilmiştir. Ölçeğin içeriği ve kaç alt boyuttan oluştuğu adaylara belirtilmiştir. Süreç öncesinde adaylara ölçeğe ilişkin yanıtlarının gizli kalacağı yalnızca bilimsel bir araştırma için kullanılacağı, en yakın oldukları seçeneği işaretlemelerinin önemi vurgulanmıştır. Uygulama sürecinde adaylara anlaşılmayan ölçütlerle ilgili açıklamalar yapılmış, adayların dikkatli biçimde okuyarak işaretlemelerde bulunmaları gözlenmiştir. Veri toplama süreci, adayların doldurdukları formları araştırmacıya teslim etmeleri ile son bulmuştur.

2.4.2. Bilimsel Süreç Becerileri Görüşme Formuna İlişkin (BSBG) Verilerin Toplanması

Bilimsel süreç beceri görüşme formuna ilişkin verilerin toplanması aşamasında öncelikle adaylar ile uygun gün, saat ve buluşma yeri ayarlanmıştır. Adaylar görüşme içeriği ve amacı ile ilgili bilgilendirilmiştir. Görüşme öncesinde ses kaydı konusunda adaylardan izin alınmış, kayıtların yalnızca araştırma kapsamında değerlendirileceği, demografik özelliklerin göz önünde bulundurulmayacağı, ikinci kişilerin erişimine kapalı bulundurulacağı bildirilmiştir.

Görüşme sürecinde adayların yanıtlarını etkilememek için çok fazla müdahale edilmemiş olup yalnızca konudan ayrılmamaları için yönlendirmeler yapılmıştır. Görüşme sonunda içeriği yeterli görülmeyen verileri çıkarma işlemi yapılmış, yeniden farklı bir adayla görüşerek yeterli sayıya ulaşılmıştır. Ses kaydı ile toplanan veriler, araştırmacı tarafından yazıya aktarılmıştır. Ses kaydının anlaşılmadığı bölümler için araştırmacılar bir araya gelerek karmaşık ifadeler konusunda görüş birliği sağlanmıştır. Veriler, ses kaydı ve not alma biçiminde toplanıp değerlendirilmek üzere dosyalanmıştır.

2.5. Verilerin Analizi

Araştırmada kullanılan ölçeklerden elde edilen verilere ilişkin çözümleme detaylarına aşağıda yer verilmiştir.

2.5.1. Bilimsel Süreç Becerileri Görüşme Formuna İlişkin Verilerin Çözümlemesi (BSBG)

Öğretmen adaylarının BSB'deki performanslarına ilişkin öz yeterliklerini, konuyla ilgili öz değerlendirmelerini, eğitime ihtiyaç duydukları aşamaları, BSB'ye yönelik tutumlarını incelenmek için yarı yapılandırılmış görüşme formuyla elde edilen veriler, araştırmacılar tarafından temalar oluşturularak kodlanmıştır. Tema olarak BSB'ye özgü dört beceri ele alınmıştır. BSB olarak ele alınan temalardan yararlanılarak adayların görüşleri incelenmiş ve kodlamalar yapılmıştır. Öncelikle temalara ilişkin görüşler iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Ardından araştırmacılar bir araya gelerek kodlamalara ilişkin karşılaştırmalarda bulunmuştur. Kodlamalarda araştırmacılar arasında %3'lük farklılık gözlemlenmiştir. Farklı kodlamaların yapıldığı temalara ilişkin adayların görüşlerinde 2 uzmana danışılmıştır. Farklı kodlanan görüşler için uzman görüşü dikkate alınarak görüş birliği sağlanmış, en uygun koda dahil edilecek biçimde karar verilmiştir. Temalar BSB olan; grafik çizme ve yorumlama, hipotez kurma ve tanımlama, değişkenleri tanıma, araştırmayı tasarlama olarak dört ulamda ele alınmıştır.

Grafik çizme ve Yorumlama

Dil öğretiminde herhangi bir konuyu grafiğe yansıtma, grafik tasarlayabilme ve yorum yapabilme, görsel okuma becerilerindeki performanslarına ilişkin ifadeleri değerlendirilip kodlanmıştır.

Hipotez kurma ve Tanımlama

Dil öğretiminde bir olaydan hareketle öngöründe bulunabilme ve tahmin yapabilme, olayın nedenlerini belirleyebilme, tahminlerde doğruluk/yanılma durumlarına ilişkin ifadeler değerlendirilip kodlanmıştır.

Değişkenleri Tanıma

Olaya neden olan bileşenleri belirleme, çözüm üretebilme, değişkenlerin özelliklerini bilme, olaya hâkim olma, doğru yönlendirme, hedef davranışa ulaşma performanslarına ilişkin ifadeler değerlendirilip kodlanmıştır.

Araştırma Tasarlama

Araştırma geliştirme, merak etme, araştırma yapma, yaratıcılık, proje yürütme, kaynak tarama, rapor hazırlama, bilimsel metin oluşturma, bilimsel toplantılara katılma performanslarına ilişkin ifadeler değerlendirilip kodlanmıştır.

2.5.2. Bilimsel Araştırmaya Yönelik Tutum Ölçeğine İlişkin Verilerin Çözümlemesi (BATÖ)

BATÖ verileri IBM SPSS Statistics 27.0 paket programında değerlendirilerek analiz edilmiş olup %95 güven düzeyi ile çalışılmıştır. Veriler sınıflandırılarak tablo ve grafiklerle sunulmuş olup tanımlayıcı istatistikten yararlanılarak değerlere ulaşılmıştır. Araştırmada toplanan veriler ölçekten yola çıkılarak tablolara ayrılmış olup tablolar; araştırmacıya yardımcı olmaya isteksizlik, araştırmalara yönelik olumlu tutum, olumsuz tutum, araştırmacılara yönelik olumlu tutum açılarından ele alınmıştır. Kategorik (nitel) değişkenler için frekans (n) ve yüzde (%), sayısal (nicel) değişkenler için ortalama (Ort.), standart sapma (ss), minimum ve maksimum istatistikleri verilmiştir. Ölçeklerden elde edilen puanların normal dağılıma uygunluğunun incelenmesi için yapılan bir işlem çarpıklık ve basıklık değerlerinin hesaplanmasıdır. "Ölçek puanlarından elde edilen basıklık ve çarpıklık değerlerinin +3 ile -3 arasında olması normal dağılım için yeterli görülmektedir." (Hopkins ve Weeks, 1990). Buna göre örgütsel bağlılık ölçeği, ödüllendirme sistemi ölçeği, iş performansı ölçeği ve alt boyut puanlarının normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir (çarpıklık/basıklık katsayıları sınırlar içerisinde). Analizlerde parametrik yöntemler kullanılmıştır.

2.5.3. Geçerlik ve Güvenirlik

	n	Çarpıklık	Basıklık
Araştırmacılara Yardımcı Olmaya İsteksizlik	55	-0,113	-0,501
Araştırmalara Yönelik Olumsuz Tutum	55	-0,829	0,935
Araştırmalara Yönelik Olumlu Tutum	55	-0,653	0,646
Araştırmacılara Yönelik Olumlu Tutum	55	-1,153	2,590

Tablo 1. BATÖ'nün alt boyut puanlarının normalliğinin sınanması

	n	Minimum	Maximum	Ort.	ss
Araştırmacılara Yardımcı Olmaya İsteksizlik	55	14,00	38,00	26,95	5,67
Araştırmalara Yönelik Olumsuz Tutum	55	27,00	50,00	41,11	4,83
Araştırmalara Yönelik Olumlu Tutum	55	12,00	34,00	25,27	5,03
Araştırmacılara Yönelik Olumlu Tutum	55	6,00	30,00	24,44	4,76

Tablo 2. BATÖ'nün alt boyut puanlarının betimsel istatistikleri

Ölçekte dört bağımsız değişkenden oluştuğu için değişkenler ayrı ayrı değerlendirilmiştir. "Araştırmacılara Yardımcı Olmaya İsteksizlik" ulamına ilişkin 8 madde, "Araştırmalara Yönelik Olumsuz Tutum" ulamına ilişkin 10 madde, "Araştırmalara Yönelik Olumlu Tutum" ulamına ilişkin 7 madde, "Araştırmacılara Yönelik Olumlu Tutum" ulamına ilişkin ise 6 madde olup istatistik paketine giriş yapılmıştır.



3. Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerilerine ve bilimsel araştırmaya yönelik tutumlarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

3.1. Bilimsel Araştırmaya Yönelik Tutum Ölçeğine İlişkin Bulgular

“Türkçe öğretmen adaylarının bilimsel araştırmaya yönelik tutumları nasıldır?” sorusuna ilişkin ulaşılan değerler tablolarda belirtilmiştir.

Ölçütler	Hiç katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen katılıyorum		Ort.	ss
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
1. Veri toplama araçlarında gereksiz sorulara yer verildiğinden bilimsel araştırmalara yardımcı olmak istemem.	4	7,3	22	40,0	10	18,2	17	30,9	2	3,6	2,84	1,07
2. Görüşlerimizin dikkate alınmadığı düşüncesiyle bilimsel araştırmalara katkı sağlamak istemem.	3	5,5	11	20,0	12	21,8	21	38,2	8	14,5	3,36	1,13
3. Araştırmacıların nazik olmayan davranışlarından dolayı bilimsel araştırmalara katkı sunmak istemem.	6	10,9	14	25,5	10	18,2	14	25,5	11	20,0	3,18	1,32
4. Genellikle unvan almak için yapıldığı düşüncesinden dolayı, bilimsel araştırmacılara yardımcı olmak istemem.	5	9,1	5	9,1	15	27,3	21	38,2	9	16,4	3,44	1,15
5. Çok ciddiye alınmadığı düşüncesiyle bilimsel araştırmalara katkı sunmak istemem.	2	3,6	13	23,6	9	16,4	21	38,2	10	18,2	3,44	1,15
6. Zaman kaybı olarak gördüğüm için bilimsel araştırmalara yardımcı olmak istemem.	0	0,0	8	14,5	6	10,9	24	43,6	17	30,9	3,91	1,01
7. Amacına ulaşmayacağı düşüncesiyle bilimsel araştırmalara katkı sağlamak istemem.	1	1,8	10	18,2	9	16,4	26	47,3	9	16,4	3,58	1,03
8. Veri toplama uygulamalarıyla çok sık karşılaştığım için, bıkkınlık hissediyorum.	4	7,3	11	20,0	18	32,7	14	25,5	8	14,5	3,20	1,15

Tablo 3. Araştırmacılara yardımcı olmaya isteksizlik alt boyutunun dağılımı

Tablo 3'te öğretmen adaylarının araştırmacılara yardımcı olmaya isteksizlik alt ulamındaki ölçütlere verdikleri yanıtlar değerlendirildiğinde; “Zaman kaybı olarak gördükleri için bilimsel araştırmalara yardımcı olmak” istememe oranlarının 3,91 ortalamayla en yüksek değer alan görüş olduğu tespit edilmiştir. Ardından öğretmen adaylarının araştırmacılara yardımcı olmada isteksizlik nedenlerinden bir diğeri 3,58 ortalamayla “amacına ulaşmayacağını düşündükleri için bilimsel çalışmaya yardımcı olmak istemedikleri” görüşünden kaynaklandığı ön plana çıkmıştır.

Adayların bilimsel araştırmalara katılmada isteksiz olma nedenlerinden biri bilimsel araştırmaları zaman kaybı olarak görmeleridir (%43). Bilimsel araştırmalara katılmayı zaman kaybı olarak gördüklerinden araştırmacılara yardımcı olmaya isteksiz oldukları tespit edilmiştir. Aynı zamanda adaylarda bilimsel araştırmaların amacına ulaşabileceği konusunda da şüphe hakimdir (%47,3). Öte yandan adaylarda kendi düşüncelerinin ciddiye ve dikkate alınmayacağı düşüncesi hâkim olduğu için (3,36/3,44) bilimsel araştırmacılara yardımcı olmak istemediklerini belirtmişlerdir.

Ölçütler	Hiç katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen katılıyorum		Ort.	ss
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
9. Bilgilerin dar bir alanda toplanması nedeniyle araştırma sonuçlarını güvenilmez bulurum.	0	0,0	4	7,3	19	34,5	27	49,1	5	9,1	3,60	0,76
10. Verilerin toplandığı kaynaklarda sorun olduğunu düşündüğüm için, bilimsel araştırma sonuçlarına pek güvenmem.	2	3,6	2	3,6	11	20,0	31	56,4	9	16,4	3,78	0,90
11. Gerçekçi bulmadığım için bilimsel araştırmalar ilgimi çekmez.	0	0,0	3	5,5	9	16,4	28	50,9	15	27,3	4,00	0,82
12. Geçmişi bilmek yeterlidir. Yeni bir araştırma yapmaya ihtiyaç yoktur.	0	0,0	2	3,6	8	14,5	26	47,3	19	34,5	4,13	0,79
13. Veriler sınırlı kaynaklardan derlendiği için araştırma sonuçlarını güvenilmez buluyorum.	1	1,8	1	1,8	1	1,8	14	25,5	38	69,1	4,58	0,79
14. Bilimsel araştırmalar fen bilimlerine özgüdür, sosyal bilimlerde olamaz.	1	1,8	4	7,3	11	20,0	27	49,1	12	21,8	3,82	0,92
15. Gelişim ve değişim otomatik olarak gerçekleşir. Bu nedenle bilimsel araştırmalara gerek yoktur.	0	0,0	2	3,6	5	9,1	14	25,5	34	61,8	4,45	0,81
16. Çabuk sonuçlandırılmayan araştırmalar gereksiz araştırmalardır.	0	0,0	2	3,6	1	1,8	16	29,1	36	65,5	4,56	0,71
17. Araştırma sonuçları beni genellikle kaygılandırıyor.	0	0,0	1	1,8	3	5,5	21	38,2	30	54,5	4,45	0,69

Tablo 4. Araştırmalara yönelik olumsuz tutum alt boyutunun dağılımı

Tablo 4'te öğretmen adaylarının "Araştırmalara Yönelik Olumsuz Tutum" alt ulamına ilişkin verdikleri yanıtlar değerlendirildiğinde diğer görüşlere oranla öğretmen adaylarının "Verilerin sınırlı kaynaklardan derlendiği için araştırma sonuçlarını güvenilmez bulma" görüşüne 4,58 oranla daha çok eğilim gösterdikleri tespit edilmiştir. Araştırmalara olumsuz tutum geliştirme nedenlerinden bir diğeri 4,56 oranla "Çabuk sonuçlandırılmayan araştırmalar gereksiz araştırmalardır." görüşü olduğu belirlenmiştir.



Araştırmalara olumsuz tutumla yaklaşmalarının nedeni daha çok "Veriler sınırlı kaynaklardan derlendiği için araştırma sonuçlarını güvenilmez bulma" (%69) görüşüyle belirtilmiştir. Adaylar bilimsel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirliğin sağlanabilmesi için verilerin daha çeşitli kaynaklardan toplanması gerektiği yönünde görüş belirtmişlerdir. Adayların "gelişim otomatik gerçekleşir bilimsel araştırmalara ihtiyaç yoktur, çabuk sonuçlanmayan araştırmalar gereksizdir, geçmiş bilmek yeterlidir bilimsel araştırmaya ihtiyaç yoktur, gerçekçi değildir bu nedenle ilgimi çekmez" ölçütlerine ilişkin görüş oranlarının yüksekliği göz önünde bulundurulduğunda öğretmen adaylarının konuyla ilgili farkındalıklarının artırılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Dil öğretiminde öğrencilerin merak etme, araştırma, yaratıcılık, eleştirme, değerlendirme, disiplinlerarası ilişki kurma becerilerinde yetkin olabilmeleri için öğretmenlerin araştırmacı kimliğinin gelişmiş olması beklenir. Dil öğretimi sürecinde ortaöğretim düzeyine uygun araştırma tasarlama, yürütme, değerlendirme ve sonuçlandırma aşamalarının adaylara farkındalık kazandırılması gereken bir konu olduğu ortaya çıkmaktadır. Adayların %56'sı 'ise "verilerin toplandığı kaynaklarda sorun olduğunu düşündüğüm için, bilimsel araştırma sonuçlarına pek güvenmem" görüşündedir. Adayların araştırma yapma ve kaynak tarama sürecine ilişkin geçerli ve güvenilir yöntemlere yönelik uygulamalara gereksinimleri vardır.

	Hiç katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katlıyorum		Tamamen katılıyorum		Ort.	ss
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
18. Araştırmalar ilgi alanıma girer.	3	5,5	3	5,5	11	20,0	30	54,5	8	14,5	3,67	0,98
19. Bilimsel araştırma yapmaktan zevk alırım.	2	3,6	9	16,4	14	25,5	22	40,0	8	14,5	3,45	1,05
20. Araştırma raporlarını okumaktan hoşlanırım.	2	3,6	8	14,5	17	30,9	17	30,9	11	20,0	3,49	1,09
21. Sorunlarımı bilimsel araştırma yöntemlerini kullanarak çözmeye çalışırım.	0	0,0	13	23,6	20	36,4	14	25,5	8	14,5	3,31	1,00
22. Bilimsel araştırmaları önemserim.	1	1,8	6	10,9	2	3,6	31	56,4	15	27,3	3,96	0,96
23. Fırsat verilirse bilimsel araştırmalar yapmak isterim.	3	5,5	7	12,7	16	29,1	20	36,4	9	16,4	3,45	1,09
24. Bilimsel araştırma yapanlara yardımcı olmaktan hoşlanırım.	2	3,6	3	5,5	8	14,5	26	47,3	16	29,1	3,93	1,00

Tablo 5. Araştırmalara yönelik olumlu tutum alt boyutunun dağılımı

Tablo 5'te "araştırmalara yönelik olumlu tutum" alt ulamına ilişkin verdikleri yanıtlar değerlendirildiğinde diğer görüşlere oranla öğretmen adaylarının "bilimsel araştırmaları önemserim" görüşüne 3.96 oranla daha çok eğilim gösterdikleri tespit edilmiştir. Araştırmalara yönelik olumlu tutum geliştirmelerinde etkili olan ve diğer görüşlere göre daha çok eğilim gösterilen bir diğer görüş "bilimsel araştırma yapanlara yardımcı olmaktan hoşlanırım" ifadesi olmuştur (3.93).

Araştırmacılara yardımcı olmaya isteksizlik alt ulamında yüksek oranla belirtilen “görüşlerinin ciddiye ve dikkate alınmadığı için araştırmalara katkı sunmak istemem”, “araştırmacıların nazik olmayan davranışlarıyla karşılaştığı için katkı sunmak istemem” ifadeleri göz önünde bulundurulduğunda adayların sadece bazı etkenlerle (unvan temelli çalışmalar, ciddiye alınmama kaygısı, kaba davranışlarla karşılama vb.) karşılaştığında sahip oldukları olumlu tutumları etkilediği belirtilebilir. Sonuç olarak adayların araştırmaları okuma, önemseme, araştırmalara yardımcı olma ve araştırmalara ilgi duyma konusunda olumlu bakış açısına sahip oldukları ancak dil öğretiminde farklı konularda araştırma yapma, disiplinlerarası proje tasarlama, dile ilişkin araştırmaya uygun konuları merak etme, problemleri bilimsel araştırma yöntemleriyle çözme konularında daha az olumlu görüşte oldukları belirlenmiştir.

	Hiç katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen katılıyorum		Ort.	ss
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
25. Bilim insanı dürüst, bilgili, üretken, açık sözlü, diğer bilim insanlarına saygılı kişidir.	1	1,8	2	3,6	9	16,4	18	32,7	25	45,5	4,16	0,96
26. Bilim insanı, evrensel düşünen, objektif, aydın ve ahlaki sorumluluğu yüksek olan kişidir.	1	1,8	0	0,0	11	20,0	17	30,9	26	47,3	4,22	0,90
27. Bilim insanı öngörüsü güçlü kişidir.	2	3,6	2	3,6	7	12,7	26	47,3	18	32,7	4,02	0,97
28. Bilim insanı, sürekli olarak gelişmeye ve kendini geliştirmeye açık olan kişidir.	1	1,8	1	1,8	3	5,5	25	45,5	25	45,5	4,31	0,81
29. Bilim insanı, her ne sebeple olursa olsun etik kurallara aykırı davranmaz.	2	3,6	8	14,5	14	25,5	14	25,5	17	30,9	3,65	1,17
30. Bilim insanı evrenin muhteşem sırlarını anlamaya ve açıklamaya çalışan saygın kimsedir.	1	1,8	2	3,6	11	20,0	19	34,5	22	40,0	4,07	0,96

Tablo 6. Araştırmacılara yönelik olumlu tutum alt boyutunun dağılımı

Tablo 6’da “araştırmacılara yönelik olumlu tutum” alt ulamına ilişkin verilen yanıtlar değerlendirildiğinde diğer görüşlere oranla öğretmen adaylarının daha çok “bilim insanı, sürekli olarak gelişmeye ve kendini geliştirmeye açık olan kişidir” görüşünde oldukları tespit edilmiştir (4,31). Ardından öğretmen adaylarının “bilim insanı, evrensel düşünen, objektif, aydın ve ahlaki sorumluluğu yüksek olan kişidir” görüşüne daha çok eğilim gösterdikleri belirlenmiştir. Bunun yanı sıra öğretmen adaylarının 4,16’sının araştırmacıları “bilim insanı dürüst, bilgili, üretken, açık sözlü, diğer bilim insanlarına saygılı kişidir” olarak tanımladıkları görülmektedir.

Adayların araştırmacılara yönelik tutumlarında daha az oranda (4,02) “Bilim insanı öngörüsü güçlü kişidir” görüşünde oldukları belirlenmiştir. Bu açıdan hipotez kurma, değişkenleri tanılama, tahminlerde bulunma vb. BSB'nin öngörüye dayalı aşamalarının araştırma süreci açısından ne kadar değerli olduğu konusunda farkındalıklarının artırılması gerektiği ön plana çıkmıştır. Tablodaki dağılımlar incelendiğinde adayların bilim insanlarına genel tutumlarının iyi olduğu ancak öngörüde bulunma ve etik kurallara uyma konularında farkındalıklarının artırılması gerektiği belirlenmiştir.

3.2. Bilimsel Süreç Beceri Görüşme Formuna İlişkin Bulgular

Bu bölümde bilimsel süreç becerileri görüşme formuna ait bulgulara yer verilmiş olup araştırmanın ikinci amacı olan “Türkçe öğretmen adaylarının BSB yeterliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?” sorusuna yanıt aranmıştır.

Tema	Kodlar	Öğretmen Adayı Görüş Sayısı	Olumlu	Olumsuz	Toplam
A. Grafik Çizme ve Yorumlama	Karmaşıklık	Ö1, Ö2, Ö5, Ö8, Ö10, Ö12, Ö14, Ö15, Ö16, Ö18, Ö19, Ö20, Ö22, Ö24, Ö27	2	13	15
	Anlama	Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö9, Ö12, Ö14, Ö16, Ö17, Ö23, Ö26, Ö27, Ö28, Ö29, Ö30	9	6	15
	İlişkilendirme	Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö13, Ö14, Ö17, Ö21, Ö22, Ö24, Ö28.	4	10	14
	Sayısal Verileri Çözümleme	Ö1, Ö2, Ö11, Ö15, Ö16, Ö25	0	6	6
	Değişkenlere İlişkin Ayrıntılı Bilgi	Ö2, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö19, Ö23, Ö26, Ö29	3	9	12
	Grafik Çizme Bilgisi	Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö15, Ö16, Ö18, Ö20, Ö21, Ö25, Ö27, Ö28, Ö30	3	18	21

Tablo 7. Grafik çizme ve yorumlama temasına ilişkin görüşlerin dağılımı

Tablo 7’de öğretmen adaylarının grafik çizme ve yorumlama konusundaki olumlu-olumsuz toplam görüşleri incelendiğinde en fazla “grafik çizme bilgisi”ne (f=21) ilişkin görüş belirttikleri görülmüştür. Ardından “grafiğin karmaşık yapısı” ve “grafiği anlama” konularına eğilim göstermişlerdir (f=15).

Öğretmen adaylarının, dil öğretiminde bir olayı, mantık sorularını, kurguyu grafiğe yansıtma, grafik türlerinden yararlanma konularında grafik bilgilerinden kaynaklı sorun yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Günümüzde ulusal ve uluslararası sınavlarda değer kazanan mantık sorularının çoğu görsel okuma yeterliği gerektirmektedir. Bu nedenle öğretmen adaylarının yükseköğretim derslerinde grafik türleri konusunda örnek uygulamalarla karşılaştırılmaları görsel okuma yeterlikleri açısından önemlidir. Bununla birlikte birden fazla değişkeni olan grafikleri anlamada ve tamamlamada güçlük yaşadıklarını belirtmişlerdir. Adayların görsel okuma becerilerini geliştirmek amacıyla lisans ders içeriklerinde düzeylerine uygun grafik çizme, yorumlama, tamamlamaya ilişkin uygulamalarla karşılaşmalarına özen gösterilebilir. Öğretmen adaylarının konuyla ilgili görüşlerine ilişkin örneklere aşağıda yer verilmiştir.

Ö16: "Grafik çizerken zorlanırım. Çünkü birden fazla değişken kafamı karıştırıyor ve anlaması güç bir hal alabiliyor."

Ö15: "Birden fazla değişkeni olan grafikleri yorumlayamıyorum hepsi birbirine karışıyor içinden çıkamıyorum."

Ö3: "Grafik türlerini çok hâkim değilim ama karma grafikleri çizmekte zorlanırım. Bu tür grafiklerde çeşitli veri serileri arasındaki ilişkileri vurgulamaya çalışırız."

Ö5: "Grafiklerden bir pasta grafiğini biliyorum, derece grafiği var sanırım bir de çizgi grafiği. Benim için çizgi grafiklerini çizmek her zaman zor olmuştur. Çünkü değer aralıklarını göstermek, doğru eğimi yakalamak, eşit ve düzenli bir çizgi grafiği çizmeyi zorlaştırır."

Ö19: "Grafik türlerinin hepsini bilmiyorum. Pasta grafiği var. Ben en çok yarım bırakılan grafikleri tamamlamada zorlanıyorum. Sayısal bir değer bulmamı istediklerinde genelde yanlış yapıyorum."

Tema	Kodlar	Öğretmen Adayı Görüş Sayısı	Olumlu	Olumsuz	Toplam
B. Hipotez Kurma ve Tanımlama	Anlama	Ö6, Ö7, Ö10, Ö20, Ö21, Ö27, Ö29.	7	0	7
	Çıkarım yapma	Ö2, Ö5, Ö15, Ö19, Ö20, Ö24, Ö26, Ö27, Ö29.	5	4	9
	İlişkilendirme	Ö1, Ö4, Ö12, Ö18, Ö19, Ö25, Ö26.	5	2	7
	Olayla ilgili bilgilere hakimiyet	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12, Ö14, Ö16, Ö17, Ö20, Ö22, Ö24, Ö28, Ö29, Ö30.	6	11	17
	Tahmin Etme	Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö21, Ö22, Ö23, Ö25, Ö26, Ö27, Ö30.	14	8	22
	Genelleme	Ö1, Ö3, Ö5, Ö6, Ö10, Ö12, Ö13, Ö15, Ö16, Ö19, Ö20, Ö21, Ö23, Ö24, Ö27, Ö28, Ö29, Ö30.	11	7	18

Tablo 8. Hipotez kurma ve tanımlama temasına ilişkin görüşlerin dağılımı

Tablo 8'de öğretmen adaylarının hipotez kurma ve tanımlama konusundaki olumlu-olumsuz toplam görüşleri incelendiğinde en fazla "tahmin etme"ye (f=22) ilişkin görüş belirttikleri görülmüştür. Ardından "genelleme" (f=18) konusuna eğilim göstermişlerdir.



Öğretmen adayları olayın seyrini tahmin etme, değişkenleri belirleme, çıkarımda bulunma konularını olumlu ve olumsuz açılardan ele almışlardır. Bazı öğretmen adayları tahmin yeteneklerinin güçlü olduğunu, sonucu öngörebildiklerini belirtirken bazıları ise değişkenler arasında ilişki kurmada, değişken kavramını tanımlamada, olaya etki eden dolaylı değişkenleri belirlemede sorun yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Öte yandan "olayla ilgili bilgilere hakimiyet" konusunda eksik ve yanıltıcı bilgi durumları, içeriği doğru anlayamama, olay ve değişkenlerle ilgili yeterli düzeyde bilgi sahibi olmama gibi durumların hipotez kurma, tahminde bulunma yeterliklerini olumsuz yönde etkileyeceğini belirtmişlerdir. Bununla birlikte genelleme konusunda öğretmen adayları olayların detaylarına indikleri için çok yönlü düşünmede ve hipotez kurmada güçlük yaşadıklarını, bazı soyut konularda tahmin yürütülemeyeceğini ve olayın analizinin iyi bir şekilde yapılmadığı durumlarda hipotez kurmanın zor olduğunu ifade etmişlerdir. Konuyla ilgili öğretmen adaylarının tahminde bulunma, hipotez kurma, değişkenler arası ilişkileri çözümüleme, yorumlama, değerlendirme becerilerini geliştirecek uygulamalarla karşılaştırılmaları gerektiği belirtilebilir. Öğretmen adaylarının konuyla ilgili görüşlerine ilişkin örneklere aşağıda yer verilmiştir.

Ö6: "Genelde sorunla doğrudan ilişkili olan bileşenleri göz önünde bulundururken dolaylı biçimde ilişkisi bulunan bileşenleri göz ardı ettiğim olur. Bu durum genel bir anlam çıkarmamı etkiler."

Ö11: "Değişken ne demek de? Olayda geçen kurguyu alanım olduğu için kolaylıkla anlarım. Ama etki eden faktörleri belirleme, arasında ilişki kurma, hipotez oluşturma, test etme çok bildiğim, rastladığım şeyler değil açıkçası."

Ö27: "Olayların gelişim seyrini tahmin edebiliyorum. Sezgilerim kuvvetlidir, içeriğini tam bilmediğim durumları bile gidişattan doğru biçimde değerlendirebiliyorum."

Ö17: "Öğrencilerle ilgili karşılaştığım bir problemde öğrenci hakkında çok bilgi sahibi değilsem sorunun ne olduğu konusunda tahmin yapmakta zorlanabilirim."

Ö24: "Gelecekteki olaylar belirsiz olduğundan eksik ve yanıltıcı bilgiler, insan faktörü, belirsizlik de tahmin etmeyi zorlaştırır."

Ö21: "Tahminlerim çok da detaylı değildir. Çok yönlü düşünmek her zaman mümkün olmayabilir."

Ö7: "Soyut konuları tahmin etmek güç. Geçmiş, şimdi ve geleceği bir arada ele olan olaylarda çok fazla ayrıntı içerdiği için hipotez kurmuyorum, olayların içinde kayboluyorum."

Ö3: "Çoğunlukla tahmin edebiliyorum. Zorlandığım zamanlarda mevcuttur. Olayın analizini yeterince iyi yapamadığım ve bağlantıları her yönüyle ele alamadığım zaman tahmin etmek zor oluyor."

Tema	Kodlar	Öğretmen Adayı Görüş Sayısı	Olumlu	Olumsuz	Toplam
C. Değişkenleri Tanıma	Sınıflandırma	Ö1, Ö8, Ö17, Ö19.	4	0	4
	Gruplama	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö16, Ö17, Ö20, Ö21, Ö23, Ö24, Ö25, Ö27, Ö28, Ö29, Ö30.	16	7	23
	Ayırt etme	Ö4, Ö5, Ö7, Ö11, Ö12, Ö13, Ö18, Ö24.	1	7	8
	Değişkenleri belirleme	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö17, Ö18, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö25, Ö28, Ö29.	10	8	18
	Çözümleme	Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö12, Ö15, Ö22, Ö27, Ö30.	5	4	9
	Doğru tanılama	Ö1, Ö3, Ö5, Ö6, Ö10, Ö13, Ö15, Ö16, Ö20, Ö26, Ö27, Ö28, Ö30.	4	9	13
	Değişkenlere ilişkin istatistiksel analiz	Ö2, Ö7, Ö19.	2	1	3
	Somut ve soyut değişken bileşenlerini belirleme	Ö2, Ö4, Ö5, Ö8, Ö12, Ö15, Ö24, Ö26, Ö27, Ö30.	4	6	10

Tablo 9. Değişkenleri tanıma temasına ilişkin görüşlerin dağılımı

Tablo 9’da öğretmen adaylarının “değişkenleri tanıma” konusundaki olumlu-olumsuz toplam görüşleri incelendiğinde en fazla “gruplama”ya (f=23) ilişkin görüş belirttikleri görülmüştür. Ardından “değişkenleri belirleme” (f=18) konusuna eğilim göstermişlerdir.

Öğretmen adaylarının değişken kavramı ile ne kastedildiği konusunda çelişkiye düştükleri görülmüştür. Öğretmen adaylarına örnek olarak öğrencilerin aralarında geçen bir olay sunulmuş ve olayda geçen etkenlerin bağlı oldukları duruma göre aldıkları hal değişken olarak betimlenmiştir. Örneğin ardından olumlu görüşe sahip olan öğretmen adayları bilimsel araştırmalarda değişkenleri doğru biçimde belirleyip saptayabileceklerini, olumsuz görüşe sahip olan adayların ise değişkenleri etkileyen birçok faktör olabileceği için belirlemede güçlük yaşayacaklarını, bağımlı ve bağımsız değişkenleri karıştırdıklarını, açıkça belirtilen değişkeni belirleyebilmelerine rağmen diğer değişkenin göz ardı edilebildiğini ifade etmişlerdir.

Gruplama becerilerine ilişkin öğretmen adaylarının çoğunun (n=16) olumlu görüş belirttiği görülmüştür. Değişkenlerin tam olarak tanımlanmamış olması, değişkenler harici etmenler, değişkenlerin özelliklerinin birbirlerine yakın olma durumları öğretmen adaylarının değişkenleri tanımlamada güçlük yaşama nedenleri olarak belirtilmiştir. Değişkenleri belirleme ve gruplamayla da ilişkili olan ve bu başlıklar haricinde de özellikle vurgulanan “doğru tanılama” konusunda öğretmen adaylarının kaygılarının olduğu görülmüştür. Olaya etki eden tüm faktörleri göz önünde bulundurarak değişken türüne karar verme sürecinde karmaşıklık yaşamaktan ve doğru tanımlama yapamamaktan kaygılanan öğretmen adayları, basit önermelerdeki benzerlik farklılıkları göz önünde bulundurarak değişken türünü belirleme yolunu seçmişlerdir.

Ö3: "Bağımsız değişkenler ilişki veya bağlantı yönünden zayıf olduğu için daha zor tespit edilir. Bağımlı ve bağımsız değişkeni hep karıştırırım."

Ö14: "Öğrencilerle ilgili bir olayda geçen değişkenleri belirleyebilirim fakat öğrencinin etkilendiği iç ve dış etkenler yani çevre faktörü, maddi durumu, ruhsal sorunları gibi durumlardan haberdar değilsem değişkenleri belirlemede zorlanırım."

Ö19: "Bazı olaylarda bir değişken açıkça belirtilirken diğerinin tespiti kişiye bırakılıyor. Böyle durumlarda olayın anlaşılabilirliği azalıyor, sadece bir değişken belirleyebiliyorum."

Ö20: "Bir değişkenin bağımlı mı bağımsız mı olduğunu netleştirdikten sonra çoğunlukla benzerlik ve farklılıklarına göre gruplayabiliyorum."

Ö27: "Değişkenleri özelliklerine göre gruplayabiliyorum. Zorlandığım noktalar ise belirsiz veya çok boyutlu değişkenlerin açıkça tanımlanmamış olması."

Ö30: "Çevre etkisi, karakter etkisi o durum anında gelişen şartlar değişkenleri ve süreci doğru algılamayı zorlaştırır."

Ö15: "Daha basit yapıdaki bir olayla benzerlik ve farklılıklarını bulmak en mühim aşamalardandır."

Tema	Kodlar	Öğretmen Adayı Görüş Sayısı	Olumlu	Olumsuz	Toplam
D. Araştırma Tasarlama	Bilimsel araştırma yöntemlerini bilme ve uygulama	Ö1, Ö2, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö17, Ö18, Ö19, Ö21, Ö22, Ö24, Ö25, Ö26, Ö27, Ö28, Ö30.	8	13	21
	Problem çözme becerisi	Ö4, Ö9, Ö10, Ö15, Ö20.	0	5	5
	Bilimsel araştırma yürütme yetkinliği	Ö2, Ö6, Ö8, Ö12, Ö15, Ö16, Ö19, Ö22, Ö23, Ö24, Ö29.	3	8	11
	Araştırma yapma	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö7, Ö8, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö20, Ö27, Ö28, Ö29.	5	11	16
	Kaynak tarama	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö22, Ö24, Ö26, Ö28, Ö29.	10	12	22
	Konuya hakimiyet	Ö2, Ö12, Ö19, Ö23, Ö25.	4	1	5
	Veri toplama	Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö19, Ö20, Ö22, Ö25, Ö26, Ö27, Ö28, Ö30.	3	17	20
	Problem tanımlama	Ö5, Ö7, Ö13, Ö21, Ö29.	0	5	5
	Güvenilir Kaynak Bulma	Ö5, Ö9, Ö11, Ö12, Ö20, Ö21, Ö23.	4	3	7

Tablo 10. Araştırma tasarlama temasına ilişkin görüşlerin dağılımı

Tablo 10'da öğretmen adaylarının "araştırma tasarlama" konusundaki olumlu-olumsuz toplam görüşleri incelendiğinde en fazla "kaynak tarama"ya (f=22) ilişkin görüş belirttikleri görülmüştür. Ardından "bilimsel araştırma yöntemlerini bilme ve uygulama" (f=21) konusuna eğilim göstermişlerdir.

Öğretmen adaylarının araştırma tasarlama sürecinde en fazla veri toplama, bilimsel araştırma yöntemlerini uygulama, kaynak tarama, araştırma yapma konularında güçlük yaşadıklarını belirtmişlerdir. Kaynak taramaya ilişkin kütüphane, arşiv ve online olarak doğru bilgiye ulaşma konusunda güçlük yaşadıkları güvenilir kaynak ile yararlı olmayan kaynakları ayırt etmede zorlandıkları belirlenmiştir. Araştırma yapmak ve birçok kaynağı tarayarak güvenilir, amaca uygun kaynağa erişmek zaman ve emek vermeyi gerektirdiği için bu durumun adayların bilimsel araştırmaya yaklaşımlarını olumsuz etkilediği görülmüştür. Çevirisi olmayan kaynakları çevirmek veya çeviri konusunda yardım almak adayların araştırma sürecinde güçlük yaşadıkları bir diğer aşamadır. Bununla ilgili öğretmen adaylarının alanlarına özgü dergi, kitap, bildiri vb. derlendiği bir platform oluşturulabilir. Güvenilir çeviri hizmeti için bir sosyal ağ platformu oluşturulabilir.

Öğretmen adaylarının bilimsel araştırma yöntemlerini bilme ve uygulama konusunda kaygılandıkları tespit edilmiştir. Dil öğretimi sürecinde araştırma tasarlama ve yürütme süreci aşamalarına ilişkin farkındalığın artırılması ve araştırma yöntemlerinin uygulanma biçimlerine ilişkin karışıklığın giderilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adayları araştırma yöntemlerini birbirine karıştırmakla birlikte araştırma yapma sürecine ilişkin yetersiz hissetmektedirler. Sayısı az olmakla birlikte bazı öğretmen adayları bilimsel araştırma yöntemlerine dair bilgi sahibi olduklarını, uygulayabildiklerini, süreci bildiklerini ifade ederken, çoğunlukla bilimsel araştırma yöntemlerine dair basamakları bilmediklerini, uygulayamadıklarını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte veri toplama sürecinde zaman, maddi imkanlar, birden fazla form ile veri toplama, izin alma gibi konularda güçlük yaşadıklarını belirtmişlerdir. Üstelik verilerin toplandığı örneklem grubunun sürekli gelişmeye ve değişime açık olduğunu bununda kesinlik ve devamlılık belirten sonucu ortaya koyamayacağını ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının bilimsel araştırmaya yönelik ders içeriklerinde Türkçe dersinde yürütebilecekleri projeler kapsamında araştırma sürecine ilişkin deneyim kazanmalarına fırsat oluşturulmalıdır. Böylece süreçte yaşadıkları problemleri çözmeleri mesleki hizmet dönemlerinde öğrencilerine daha iyi öğretim sunmalarına olanak tanıyacaktır.

Ö16: "En çok kaynak tarama sürecinde zorlanırım. Çünkü bakmam gereken pek çok makale ve kitap olacaktır. Kendi işime yarar bilgiyi bulmam güç olabilir."

Ö1: "Araştırma ile ilgili veri kaynakları bulmak biraz zorlayabilir fakat onun halledilmesi dışında pek fazla güçlük çekmem."

Ö17: "Bilimsel araştırma dersinde aldım ancak bunu Türkçe dersimde nasıl uygulayacağımı bilmiyorum. Aşamaların bazılarını söyleyebilirim ama çoğunu unuttum. Araştırma süreci çok karmaşık ve zor bir süreç. Nitel araştırmaya dayalı yöntemleri daha rahat anlatabilirim, ezberlemiştim ama bazılarının özelliklerini de karıştırabilirim. Niceli hiç bilmiyorum."

Ö12: "Problemin tanımlanması, araştırma modelinin belirlenmesi, veri kaynaklarının belirlenmesi gibi kısımlarda zorlanırım çünkü sıfırdan bir işe başlanıyor ve böyle durumlarda 'Ne yapacağım, nasıl yapacağım?' gibi sorular beni kaygılandırıyor."

Ö11: "Veri toplamada zorlanabilirim. Birden fazla formda veri toplanması zaman ve kaynak ihtiyacını artırır."

Ö6: "Veri toplamada zorlanabilirim. Veriler bireyler üzerinde toplanıyorsa zorluk yaşarım."

Ö2: "Verileri topladığım kaynak değişime uğrayabilir. Bu durumda sonuç bilimsel olmayacaktır. Bu nedenle ya veri çok fazla kaynaktan toplanmalı ya da net kaynaklarla ilenmelidir."

4. Tartışma ve Sonuç

Araştırmada öğretmen adaylarının bilimsel araştırmalara yönelik tutumları değerlendirildiğinde “araştırmacılara yardımcı olmaya isteksizlik” ve “araştırmalara yönelik olumsuz tutum” alt boyutlarında daha yoğun olumsuz eğilim gösterdikleri görülmüştür. Araştırmalara yönelik olumlu tutum ve araştırmacılara yönelik olumlu tutum alt boyutunda ise adayların olumlu bir tutumda oldukları tespit edilmiştir. Öte yandan öğretmen adaylarının araştırma tasarlama sürecinde kaynak tarama, bilimsel araştırma yöntemlerini bilme ve uygulama, veri toplama, problem tanımlama, bilimsel araştırma yürütme yetkinliği gibi aşamalarda yetersiz hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle öğretmen adaylarının grafik çizme ve okuma bilgisi konularında eğitime ihtiyaçları olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının mesleki hizmet döneminde öğrencilere araştırma tasarlama, yürütme ve raporlama sürecinde rehber olabilmeleri, onları sağlıklı biçimde yönlendirebilmeleri için bilimsel süreç becerilerinde ve araştırma sürecinin aşamalarında yetkin olmaları gerekir. Bu konuda kendilerini geliştirebilmeleri için dil öğretimi alanına uygun lisans ders içeriğine ihtiyaç duydukları ön plana çıkmıştır.

Araştırmacılara yardımcı olmaya isteksizlik ölçütlerinde; adayların bilimsel araştırmaları zaman kaybı olarak görmeleri, araştırmaların amacına ulaşmayacağını ve bilimsel araştırmalarda kendi düşüncelerinin çok ciddiye ve dikkate alınmayacağını düşünmeleri bilimsel araştırmalara yönelik olumsuz tutum geliştirmelerinde etkili olmuştur. Adayların bilimsel araştırmalara ve bilim insanlarına olumlu tutumla yaklaştıkları (araştırmalarla ilgilenme, önemseme, yardımcı olmaktan hoşlanma vb.) yalnızca belirtilen bazı durumlarda (araştırmacının iletişim biçimi, araştırma içeriğinin bilimsel açıdan güven verme durumu vb.) olumsuz bakış açısına sahip oldukları görülmüştür. Bununla birlikte adayların bilimsel araştırmalara olan ilgi ve önem düzeylerinin yüksek olduğu ancak bilimsel araştırma tasarlama ve yürütme konularında daha olumsuz bir yaklaşımda oldukları tespit edilmiştir. Bu durum bilimsel süreç becerilerindeki yetkinlik düzeyleriyle ilişkili olabilir. Adayların grafik çizme ve yorumlama becerisi, değişkenleri doğru tanımlama, kaynak tarama, bilimsel araştırma yöntemlerini bilme ve uygulama konularında alanlarına uygun deneyime ihtiyaçları olduğu belirlenmiştir.

Adayların araştırma ve araştırmacılara ilişkin olumlu/olumsuz tutumlarına ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde araştırmacılara ilişkin görüşlerinde kaba davranma, ciddiye alınmama, uzmanlık için araştırma yürütme gibi önyargılarından uzaklaşabilecekleri uygulamalarla karşılaştırılmaları gerektiği belirtilebilir. Adayların araştırma yürütme konusunda olumsuz tutumda oldukları görülmüştür. Araştırmada adayların konuya bakış açıları, isteksizlik nedenleri ve kendilerini konuyla ilgili değerlendirmeleri açısından sonuçlara ulaşılmıştır. Bu sonuçlar adayların araştırma geliştirme, araştırmaya katkı sağlama açısından tutumlarını ortaya koymaktadır. Konuyla ilgili alanyazın incelendiğinde Bahtiyar ve Can (2016)'ın fen öğretmen adaylarının BSB ile bilimsel araştırmaya yönelik tutumlarını değerlendirdiği çalışmada “fen öğretmen adaylarının bilimsel araştırmalara yönelik tutumlarında araştırmacılara yardımcı olmaya isteksizlik ve bilimsel araştırmalara yönelik olumsuz tutumlarını düşük düzeyde, bilimsel araştırmalara yönelik olumlu tutumlarını genel olarak yüksek düzeyde ve araştırmacılara yönelik olumlu tutumlarını ise çok yüksek düzeyde olduğunu tespit etmiştir (Bahtiyar ve Can, 2016, s.54). Bu çalışma sonucundan yararlanılarak öğretmen adaylarının olumsuz tutumlarına ilişkin yoğunluk kazanan nedenler gözetilerek dil öğretiminde lisans ders içerikleri daha ilgi çekici, seviyeye uygun ve eğlenceli biçimde adayların bilimsel araştırmaya yönelik tutumlarında olumlu değişiklik sağlayacak biçimde düzenlenebilir.

Araştırmada öğretmen adaylarının BSB'lerine ilişkin genellikle veri toplama, bilimsel araştırma yöntemlerini bilme ve uygulama, doğru tanılama, değişkenleri belirleme, grafik türleri bilgisi ve grafik yorumlama gibi becerilerde güçlük yaşadıkları belirlenmiştir. Alan yazında konuyla ilgili Setiawan ve Sugiyanto (2020) tarafından fen bilgisi öğretmenleriyle birlikte yürütülen araştırmada öğretmenlerin BSB'lerinde "en düşük yüzdenin yorumlama ve iletişim becerilerinde" olduğu tespit edilmiştir. "Analiz sonucuna göre bunun nedenleri, kısa süreli öğretmenlik deneyimi ve eğitim geçmişlerinin yeterlilikleri ile doğrusal olmamasıdır" (Setiawan, Sugiyanto, 2020, s.241). Bir diğer araştırmada ise Chabalengula, Mumba ve Mbewe (2012) tarafından 91 ilkökul öğretmen adayı üzerinde yürütülen araştırmada "katılımcıların çoğunluğu bilimsel süreç becerilerini doğru tanımlayamasa da süreç becerilerinin yeni durumlarını içeren testte iyi performans gösterdikleri" sonucuna ulaşılmıştır (Chabalengula, Mumba, Mbewe, 2012, s.167). Bu araştırmada ise öğretmen adaylarının BSB'lerinin geliştirilmesinde öğretmenlik uygulamalarına ağırlık verilmesi, bilimsel araştırma içerikli yükseköğretim ders içeriklerinin alana özgü araştırma sürecini kapsayan uygulamalarla zenginleştirilmesi yaşadıkları problemlerin çözülmesinde etkili olabilir.

Öğretmen adaylarının araştırma sürecine ve araştırmacılara ilişkin olumlu bir tutum geliştirebilmeleri için dil öğretimi sürecine uygun araştırma uygulamalarıyla deneyim kazanmalarına olanak tanınmalıdır. Bunun için günümüz teknolojisinden, yapay zekadan, online eğitim fırsatlarından, platformlardan, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim uygulamalarından yararlanılmalı, yükseköğretim ders içerikleri değerlendirilerek araştırma sürecinin adaylara eğlenceli, gereksinime ve düzeye uygun, ilgi çekici şekilde aktarılması sağlanmalıdır. Bununla birlikte adayların uygulama sırasında araştırmacıların dikkate ve ciddiye almayan tutumlarından rahatsız oldukları görülmüştür. Konuyla ilgili araştırmacılar için katılımcılarla iletişime özenle yaklaşmaları, bilimsel bir araştırmaya katkı sunduklarını en net ve geçerli bir şekilde açıklamaları katılımcıların paylaşımlarını değerli görmelerine, nitelikli yanıtlar sunmalarına ve olumlu tutum kazanmalarına yardımcı olabilir.

Dil öğretimi sürecinde öğretmen adaylarının daha aktif biçimde bilimsel araştırma yöntemlerini kullanan, yaratıcı projeler tasarlayan, alanındaki bilimsel araştırmaları takip eden ve derslerine uyarlayan öğretmenler olabilmeleri için bilimsel süreç becerilerinden en verimli şekilde yararlanmaları gerekir. Bunun için yükseköğretimde bilimsel araştırma içerikli sunulan derslerin alanlarına uygun uygulamalarla zenginleştirilmesi önerilebilir. BSBG'ye göre adayların daha olumlu bir tutum kazanmalarında şu öneriler geliştirilebilir: Karmaşık yapılu grafiklerin daha anlaşılır, açık ve yalın ifadelerle açıklanması, araştırmada geçen değişkenlere ilişkin ayrıntılı bilgilerin verilmesi, grafik türleri bilgisi ve yorumlama konusunda uygulamalarla karşılaştırılmaları, sayısal verilerin çözümlenmesinde alana uygun analiz yöntemlerine ilişkin uygulamalara yer verilmesi, kaynak tarama sürecinde rehber olma ve araştırma yapmaya teşvik etme gibi hususlar ele alınabilir. Basitten karmaşığa, kolaydan zora ilkesiyle adayların yükseköğretimde araştırma süreçlerinde karşılaştıkları çeşitli sorunları çözmelerine rehber olunmalıdır. Öğretmen adayları yürüttükleri araştırma sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin problem çözme becerilerindeki gelişimi gözlemleyerek ve öz değerlendirmelerde bulunarak ilerleme kaydedebilirler. Adayların konuyla ilgili yükseköğretimde aldıkları eğitim, mesleki hizmet dönemlerinde daha sağlıklı karar vermelerine ve öğrencilerin beceri gelişimlerini artırmalarına katkı sağlayacaktır. Bu açıdan yükseköğretimde sunulan bilimsel araştırma yöntemleri içerikli derslerin yapılandırılması önem kazanmaktadır. Mesleki hizmet dönemlerinde adayların karşılaştıkları olası durumlara karşı lisans döneminde gerekli önlemlerin alınması, öğretmen adaylarının farkındalıkla yetişmelerine ve olumlu tutumlar geliştirmelerine olanak tanıyacaktır. Bu aynı zamanda öğretmenlerin öğrencilerine olumlu bakış açılarını yansıtmada ve araştırmacı, yaratıcı, idealist rehber olmalarında önemli bir faktördür. Dil öğretimine özgü farklı bilişsel süreç becerilerine yönelik daha fazla sayıda öğretmen adayına yönelik uygulamalar yürütülebilir.

Destek/ Finansman ve Teşekkür

Bu araştırma TUBİTAK 2209-A programı kapsamında 1919B012304654 numaralı proje olarak desteklendiği ve finanse edildiği için TUBİTAK'a teşekkür ederiz.

Etik Kurul Kararı

Bu araştırmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Kurul adı= Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Karar tarihi= 27.10.2023

Belge sayı numarası= 2023-876

KAYNAKÇA

- Ambross, J., Meiring, L. & Blignaut, S. (2014). The implementation and development of science process skills in the natural sciences A case study of teachers' perceptions. *Africa Education Review*, 11(3), 459-474.
- Bahtiyar, A. ve Can, B. (2016). Examination of the scientific process skills and attitudes towards scientific research of prospective science teachers. *Buca Faculty of Education Journal*, 42, 47-58.
- Barriball, K. L. & While, A. (1994). Collecting data using a semi-structured interview: A discussion paper. *Journal of Advanced Nursing*, 19, 328-335.
- Beaumont-Walters, Y. & Soyibo, K. (2001). An analysis of high school students' performance on five integrated science process skills. *Research in Science & Technological Education*, 19(2), 133-145.
- Burke Johnson, R., Onwuegbuzie, A. J. & Turner, L. A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112-133.
- Demir, M. ve Baştürk, A. (2016). Sınıf öğretmenlerinin bilimsel süreç becerilerinin kazandırılmasına yönelik görüşlerinin belirlenmesi. *International Journal of Field Education*, 2(1), 1-19.
- Denney, M. K., Grier, J. M. & Buchanan, M. (2012). Establishing a portfolio assessment framework for pre-service teachers: a multiple perspectives approach. *Teaching in Higher Education*, 17(4), 425-437.
- Dwi Saputro, A.; Irwanto; Atun, S. & Wilujeng, I. (2019). The impact of problem solving instruction on academic achievement and science process skills among prospective elementary teachers. *Elementary Education Online*, 18(2), 496-507.
- Ferdoush, J.; Johora, F.; Ullah Khan, I.; Hossain, S. M. T.; Sadia, H.; Tasmin Jeenia, F.; Shafique Chowdhury, S.; Sultana, N. & Sharmeen, S. (2022). Attitude and perceived barriers towards scientific research among undergraduate medical students of bangladesh. *BGC Trust Medical College Journal*, 7(1), 3-7.

KAYNAKÇA

- Hopkins, K. D. & Weeks, D. L. (1990). Tests for normality and measures of skewness and kurtosis: Their place in research reporting. *Educational and Psychological Measurement*, 50(4), 717-729.
- Irwanto, I. (2022). Improving preservice chemistry teachers' critical thinking and science process skills using research oriented collaborative inquiry learning. *Journal of Technology and Science Education*, 13(1), 23-35.
- Katayev, Y.; Saduakas, G.; Nurzhanova, S.; Umirbekova, A.; Ospankulov, Y. & Zokirova, S. (2023). Analysis of teachers' research competencies, scientific process skills and the level of using information and communication technologies. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 11(5), 1184-1203.
- Korkmaz, Ö.; Şahin, A. ve Yeşil, R. (2011). Study of validity and reliability of scale of attitude towards scientific research. *Elementary Education Online*, 10(3), 961-973.
- L. Hero, J. (2023). An assessment of the research skills and capabilities of senior high school teachers towards the development of research capacity building program. *Psychology and Education: A Multidisciplinary Journal*, 15(3), 207-213.
- M. Hernandez, R.; Montes-Valer, E.; Mamani- Benito, O.; Adolfo Gil Angel, G.; A. Saavedra-Lopez, M.; M. Calle-Ramirez, X. A. Campos-Ugaz, O. (2022). Attitude towards scientific research: analysis of psychology students in Peru and Colombia. *Humanities and Social Sciences Letters*, 10(4), 482-491.
- Maqsood, Z.; Huma Jabeen, S.; Riaz Chaudhry, N. & Sardar, I. (2019). Attitude towards research of university students a multivariate analysis. *Pyrex Journal of Educational Research and Reviews*, 4(3), 37-43.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- Mweene Chabalengula, V.; Mumba, F. & Mbewe, S. (2012). How pre-service teachers' understand and perform science process skills. *Eurasia Journal of Mathematics Science & Technology Education*, 8(3), 167-176.
- Rusmini; Suyono & Agustini, R. (2012). Analysis of science process skills of chemical education students through self-project based learning (sjbl) in the covid-19 pandemic era, *Journal of Technology and Science Education*, 11(2), 371-387.
- Setiawan, A. M. & Sugiyanto. (2020). Science process skills analysis of science teacher on professional teacher program in Indonesia. *Jurnal Pendidikan IPA Indonesia*, 9(2), 241-247.
- Turiman, P.; Omar, J.; Mohd Daud, A. & Osman, K. (2012). Fostering the 21st century skills through scientific literacy and science process skills. *Procedia- Social and Behavioral Sciences* 59, 110-116.

XVII.ULUSLARARASI
DÜNYA DİLİ
TÜRKÇE
SEMPOZYUMU

Reyhan HABİBLİ*

Prof. Dr. Saim Sakaoğlu ve Ad Bilimi Araştırmaları

Özet

Türkiye’de onomastik – ad bilimi alanındaki araştırmalar son yıllarda önemli ölçüde gelişmiştir. Türkçenin zenginliği ve farklı kültürlerle etkileşimi, onomastiğe olan ilgiyi artırmıştır. Türkiye, coğrafi konumu ve zengin tarihî mirasıyla bu alandaki bilim insanlarına geniş araştırma imkânları sunmaktadır. Bu alanda tanınan akademisyenlerden biri Prof. Dr. Saim Sakaoğlu’dur. Prof. Dr. S. Sakaoğlu, Türk folkloru ve edebiyatı alanında tanınmış bir bilim insanı olup, onomastik üzerine önemli araştırmalar yapmıştır. Onun akademik çalışmaları zengin ve çok yönlü olup, konu içeriği açısından oldukça geniş ve kapsamlıdır. Prof. Dr. S. Sakaoğlu’nun onomastikle ilgili faaliyetleri, Türk kültüründe adların kökeni, anlamı ve tarihî gelişimine dair derin araştırmaları içermektedir. Prof. Dr. S. Sakaoğlu’nun onomastik araştırmalarının temel yönleri şunlardır: **1. Kişi adlarının kökeni ve anlamı.** S. Sakaoğlu, geleneksel Türk adları, İslam kültürünün etkisiyle ortaya çıkan Arapça ve Farsça kökenli adlar, çağdaş dönemde kullanılan adlar üzerine geniş araştırmalar yapmıştır. **2. Halk edebiyatında adlar.** S. Sakaoğlu, halk edebiyatındaki karakter isimlerini de incelemiştir. Halk masalları, efsaneler ve destanlarda kullanılan adların kökenini araştırmış ve bu adların halkın kolektif bilincinde nasıl şekillendiğini ortaya koymuştur. Bu çalışmalar aracılığıyla Türk kültüründe adların sembolik ve mitik önemi açıklığa kavuşturulmuştur. **3. Yer adları.** S. Sakaoğlu, yer adlarına da ilgi duymuş ve Anadolu bölgesindeki toponimleri incelemiştir. Bu adların farklı kültürlerle bağlantısını analiz etmiş, tarihî değişimlerini ve yerel kültürle olan ilişkisini ortaya koymuştur. **4. Adların sosyolojik ve kültürel analizi.** S. Sakaoğlu, adları yalnızca dilbilimsel açıdan değil, aynı zamanda sosyolojik ve kültürel perspektiften de değerlendirmiştir. Adların toplumdaki rolü, isim tercihindeki eğilimler ve adların kuşaktan kuşağa aktarımı gibi konular onun araştırmalarında yer almıştır. Prof. Dr. Saim Sakaoğlu, onomastik araştırmalarında interdisipliner bir yaklaşım benimsemektedir. Yoğun bilimsel araştırmaların başarılı bir sonucu olarak, bu kapsamlı eserlerde onomastiğin güncel sorunları ele alınmakta ve bilimsel kavramlar netleştirilmektedir. Çalışmamızın temel amacı, bu araştırmaların hem akademik alanda hem de kültürel mirasın korunması açısından büyük bir öneme sahip olduğunu göstermektir.



ANAHTAR
KELİMELEER

Ad bilimi, Saim Sakaoğlu, Onomastik araştırmalar, Türk adları.

* Prof. Dr., Azerbaycan, Bakü Devlet Üniversitesi, Azerbaycan Dilçiliği Bölümü, Öğretim Üyesi. E-mail: rhabibli@bsu.edu.az ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3236-0644>

Professor Dr. Saim Sakaoglu and Onomastic Research

Abstract

Onomastic research has developed significantly in Turkey in recent years. The richness of the Turkish language and its interrelationships with various cultures have increased interest in the field of onomastics. With its geographical location and rich historical heritage, Turkey provides ample opportunities for scientists in this field. One of such scientists is Professor Saim Sakaoglu. Professor Dr. Saim Sakaoglu is a renowned scholar of Turkic folklore and literature, and he also conducts significant onomastic research. His scholarly work is remarkable by its richness, diversity, and breadth of subject matter. The works of Professor Dr. Saim Sakaoglu in the field of onomastics include in-depth studies related to the origin, semantics and historical development of names in Turkic culture. The main areas of onomastic research of Professor Dr. Saim Sakaoglu are the following: **1) The origin and meaning of personal names.** S.Sakaoglu comprehensively examines the traditional Turkic names, Arabic names, and Persian names formed under the influence of Islamic culture, as well as names used in the modern period. **2) Names in Folk Literature.** S.Sakaoglu also researched the names of personages in folk literature. The scientist studied the origin of names used in folk tales, legends, and epics, and the formation of these names in the collective consciousness of the people. Through these studies, the symbolic and mythical significance of such names in Turkic culture has been clarified. **3) Toponyms.** He was also interested in geographical names and studied toponyms in the Anatolian region. The scholar traced the connections of these names with different cultures, their historical changes, and their connection to local culture. **4) Sociological and cultural analysis of names.** S.Sakaoglu analyzes names not only from a linguistic perspective, but also from a sociological and cultural ones. Such topics as the role of names in society, trends in name choice, and the transmission of names from generation to generation are reflected in his research. Professor Dr. Saim Sakaoglu uses an interdisciplinary approach in his onomastic research. These monumental works, which are the successful result of intensive scholarly research, examine current issues in onomastics and clarify scientific concepts. The main goal of our study is to demonstrate the enormous significance of these studies both in the academic field and in terms of preserving cultural heritage.



KEYWORDS

Onomastics, Saim Sakaoglu, Onomastic studies, Turkic names.

Giriş

Türkiye’de onomastik – ad bilimi alanındaki araştırmalar son yıllarda önemli ölçüde gelişmiştir. Türkçenin zenginliği ve farklı kültürlerle etkileşimi, onomastiğe olan ilgiyi artırmıştır. Türkiye, coğrafi konumu ve zengin tarihî mirasıyla bu alandaki bilim insanlarına geniş araştırma imkânları sunmaktadır. Bu alanda tanınan akademisyenlerden biri de Prof. Dr. Saim Sakaoğlu’dur.

Türk onomastiği alanında yapılan ilk araştırmalar esas olarak yabancı bilim insanları tarafından başlatılmıştır. XX. yüzyılın başlarında Geza Kuun ile başlayan bu yönelim, daha sonra Macar bilim insanı Laszlo Rasonyi’nin çalışmalarıyla gelişmiştir. Türkiye’de ise Besim Atalay, Hüseyin Namık Orkun, Abdülkadir İnan, M. Şakir Ülkütaşır, Fuat Köprülü, Z. Fahri Fındıkoğlu, Ahmet Caferoğlu, Hasan Eren, Doğan Aksan, Tuncer Gülensoy ve Saim Sakaoğlu gibi araştırmacılar, onomastiğin gelişiminde önemli rol oynamışlardır.

Prof. Dr. Saim Sakaoğlu, Türk folkloru ve edebiyatı alanında tanınmış bir bilim insanı olup, onomastik üzerine önemli araştırmalar yapmıştır. Onun akademik çalışmaları zengin ve çok yönlü olup, konu içeriği açısından oldukça geniş ve kapsamlıdır. Prof. Dr. S. Sakaoğlu’nun onomastikle ilgili faaliyetleri, Türk kültüründe adların kökeni, anlamı ve tarihî gelişimine dair derin araştırmaları içermektedir.

1. Prof. Dr. Saim Sakaoğlunun araştırmaları

Türk onomastiğinin geniş ve derinlemesine araştırılması, modern bilimin en güncel sorunlarından biridir. Sakaoğlu’na (2001, s. 9) göre oldukça geniş bir çalışma alanına sahip olan adbilim dilbilimi, sosyoloji, halkbilimi gibi farklı disiplinlerin yaklaşımları ile incelenen bir bilimdir.

S. Sakaoğlu’nun “*Türkçe Ad Bilimi*” isimli eseri, isim türetme konularını ayrıntılı bir şekilde incelemesiyle dikkat çekmektedir. Eser, son yıllarda bu alanda yapılan araştırmalardaki karışıklıkları ve eksiklikleri gidermek amacıyla yazılmış ilk kapsamlı çalışmadır. On bölümden oluşan kitapta yazar, onomastik bilimi ve bu alanla ilgili terimler hakkında bilgi verdikten sonra, Türkiye’de yapılan çalışmaları, düzenlenen bilimsel toplantıları, yayınlanan makaleleri, kitap ve dergileri, Avrupa’da yapılan araştırmaları ve Ad türetme konularını, onomastikle ilgili bazı kaynaklardan yola çıkarak analiz etmektedir. Ayrıca, hem Türk hem de yabancı onomastik bilimciler hakkında da bilgi edinilmektedir (Sakaoğlu, 2001).

Antroponimlerin incelenmesi, onomastik çalışmalarında özel bir öneme sahiptir. Bu konu Saim Sakaoğlu’nun çalışmasında özel bir yer tutar.

Saim Sakaoğlu’nun “*Çocuklarımıza İsim Koymada Farklı ve Yeni Yöntemler*” başlıklı makalesi ilgi çekicidir. Yazar, çocuklara isim verirken gelenek ve göreneklerin mutlaka dikkate alındığını belirtir. Ancak günümüzde ikinci bir isim verme geleneği de yaygınlaşmıştır. İsim sahipleri de bu ikinci ismi günlük yaşamda daha sık kullanırlar. Muellifin bu makalede ortaya koyduğu prensipler, aslında Türk halkları için ortak ilkelerdir. Örneğin, çocuklara aynı harfle başlayan veya aynı harfle biten isimler vermek, kafiyeli isimler, tarihi şahsiyetlerin isimleri, dini isimler vb. Önemli makamlara değinen adbilimci isim koymanın geniş bir araştırma konusu olduğunu vurgulamaktadır (Sakaoğlu, 2021).

Saim Sakaoğlu, “*Bu Adlar Niçin Konulmuş?*” başlıklı makalesinde isim verme ve isim değiştirme konularını ele almıştır. Adbilimci, insanların ad ve soyadlarını değiştirirken kullandıkları antroponimlere daha fazla odaklanmıştır. Bunun için, farklı yıllarda gazetelerde yayınlanan bu konudaki ilanları incelemiştir. Ayrıca makalede bu isimlerin bir listesi de yer almaktadır (Sakaoğlu, 2012).

“*Türkçede Soyadları*” başlıklı makale, Türkiye’de soyadlarının oluşumu, köken grupları ve dilsel özellikleri üzerine bir araştırma makalesidir. Saim Sakaoğlu, soyadlarının yalnızca idari-zorunlu bir kimlik göstergesi değil, aynı zamanda dilin, tarihin, kültürün ve düşünce biçiminin bir aynası olduğunu göstermeye çalışmaktadır (Sakaoğlu, 1979).

Prof. Dr. Saim Sakaoğlu’nun “*Konya’da Değişen veya Kaldırılan Köy, Mahalle, Cadde ve Sokak Adları Üzerine Bazı Tespitler*” başlıklı diğer makalesi de güncel konuyu ele almaktadır. Bu konu, yer adlarının sık sık ve bazen de gereksiz yere değiştirilmesi sorunudur. Araştırmacı, bu konudaki tutumunu çeşitli örnekler vererek ifade etmektedir (Sakaoğlu, 2022).

S.Sakaoğlu, yer adlarının kendine özgü özelliklerine ayrı ayrı odaklanmış, mekan ve coğrafi adların sabitleşmesini ve değiştirilmesini etkileyen faktörleri sınıflandırırken olguları dikkatlice incelemiştir. Yer adlarının (toponimler) oluşumundaki işlevsel boyutu özgün örneklerle izah edilmiştir. Coğrafi objelere insan adları vermenin, dilin ve toplumun doğal gelişim yasalarından biri olduğu bilinmektedir. “*Kişi adlarının yer adı olarak kullanılması durumu, hemen hemen her toplumda görülen evrensel bir eğilimdir*” (Sakaoğlu, 1984, s. 259). <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2005595>

Kişi, yaşadığı mekanı yalnızca fiziksel olarak değil, ruhsal olarak da özümser. Bu özümseme sürecinde onun ismi, o yerde iz bırakır. Dolayısıyla, insan adlarının yer adlarına dönüşmesi, Sakaoğlu’nun da belirttiği gibi, “doğal bir olgu”dur ve tüm toplumlarda gözlemlenmektedir.

Saim Sakaoğlu, yıllardır insan adları üzerine araştırmalar yürütmüş ve aynı zamanda insan adlarından türetilen yer adlarını da incelemiştir.

“

“İnsan adlarının yer adı olarak kullanılması tabii bir hadisedir. Çeşitli hususiyetleriyle dikkati çeken kişinin adını bir yere bağlamak, böylece o kişiyi ebedileştirmek bütün cemiyetlerde görülmektedir. İnsan adları bazen eksiz, bazen de ek almak suretiyle yer adları olarak kullanılır” (Sakaoğlu, 1984, s. 259).

”

Saim Sakaoğlu, “İnsan Adlarından Kaynaklanan Yer Adlarımız” adlı makalesinde, kişi adlarının yer adlarının oluşumunda önemli bir etken olduğunu vurgulamaktadır. Yazar, bu konuyu yalnızca dilsel bir olgu olarak değil, aynı zamanda tarihsel ve toplumsal hafızanın bir göstergesi olarak da değerlendiriyor. Sakaoğlu, araştırmasında isimleri yer adı olarak yaşatılan kişileri tespit ediyor ve bunları üç ana gruba ayırıyor:

A) Tarihi Şahsiyetler

1. Padişah, vezir, Şeyhülislam gibi idareciler,
2. Fikir, sanat, ilim sahalarında şöhret bulmuş şahsiyetler,
3. Ordu mensupları
4. Diğerleri



B) Mahalli şahsiyetler

1. Eski idareciler (*pasa, kaymakam, vali, belediye başkanı*)
2. Hayırseverler
3. Diğerleri

C) Eski sakinler

1. Baska din ve soya mensup olanlar.
2. Baska soya mensup olanlar.
3. Aynı soya mensup olanlar (bkz.: Sakaoglu, 1984, s. 261).

Yer adlarında insan adlarının varlığı, bir bakıma, devamlılık amacı taşır. Kişi kendi faniliği ile yüzleşmiş olsa da, adının unutulmamasını, zamanın hafızasında kalmasını ister. Bu açıdan bakıldığında, yerlere ad vermek “yokluğa karşı bir direniş biçimi” olarak ortaya çıkar (Sakaoglu, 2011).

“

“İnsan yok oluşa direnen bir varlık, o ölümün hakikatini kabul etmekle birlikte aynı zamanda kendi adının sürekliliğinin de peşindedir. Bu nedenle insan adlarının mekâna verilerek ebedileştirilmek istenmesi bu yok oluşa karşı rahatlatıcı bir direnç olarak ortaya çıkmıştır” (Sakaoglu 2011, s. 259-260, 264).

”

Prof. Sakaoglu’nun da belirttiği gibi, bu süreç yalnızca büyük yerleşim yerleri için değil, aynı zamanda köylerdeki, pınarlardaki, tepelerdeki en küçük objeler için de geçerlidir. Böylece bir kişinin adı hem bireysel hem de kolektif hafızanın taşıyıcısı haline gelir.

“

“İnsan adlarının yer adlarına kaynaklık etmesinin pek çok örneği vardır. Hemen her yerleşme merkezinde böyle bir ya da birkaç ad verilmesi görülmektedir. Bu yolla ad verilmesi, en küçük yerleşme birimi olan köyün adından başlamakta, köydeki diğer bazı mekanlar içinde kullanılmaktadır” (Sakaoglu, 1984, s. 261).

”

Coğrafi adlarda insan adlarının kullanılması, hem tarihsel ve kültürel hafızanın hem de toplumsal ilişkilerin izlerinin korunması açısından büyük önem taşır. Her köy, mezra, dağ veya pınarın adında bir kişinin, bazen bir kabile reisinin, bir kahramanın veya sıradan bir köylünün izi yaşar. İnsan ve mekân birbirini tamamlayan kavramlardır. Bir kişi ve mekân adı arasındaki bu bağ, dil, tarih ve kültür düzeyinde karşılıklı etkileşimin bir göstergesidir. “İnsan yerleşmesiz, yerleşmede insansız olamayacağına göre bu ikili arasındaki karşılıklı etkileşim kaçınılmazdır” (Koday, Kaya, Akbaş, 2016, s. 569).

Yer adlarının oluşumunda yalnızca insan adları değil, aynı zamanda kutsal inançlar ve mitolojik kavramlar da önemli rol oynar. Tarih boyunca insan toplulukları, doğa olaylarına, dağlara, pınarlara, ağaçlara ve diğer yerlere manevi ve ahlaki anlamlar yüklemiş, onları kutsal saymışlardır. Bu açıdan bakıldığında, ad verme süreci yalnızca coğrafi bir nesnenin belirtilmesi değil, aynı zamanda inançların dile aktarılmasıdır. Türk yer adlarında “Kızıldağ”, “Tanrıdağ”, “İnanç”, “Evliya”, “Baba”, “Dede” gibi adlar bu düşüncenin dildeki izleridir. Bu tür adlar, halkın mitolojik dünya görüşünü, manevi değerlerini ve kutsal varlıklara olan inancını yansıtır. Yer adlarında kutsallığın varlığı, insanın hem doğayla hem de manevi dünyayla olan bağını ifade eder ve bu, Türk kültüründeki ad verme geleneğinin derin bir ideolojik katmanını oluşturur. “Adlandırılmada kutsiyet ve mitolojinin yeri de oldukça baskındır” (Sakaoğlu, 2011, s. 264).

Türk isimlendirme geleneklerinde, kişi adlarının yer adlarına dönüştürülmesi yaygındır. Hakalmaz, Hasanlar, Sinanlar, Üçgazi ve Yusufoglu gibi yer adları, bu yerleşim yerlerini kuran veya toplum tarafından önemli kabul edilen kişilerin adlarından türemiştir. Sakaoğlu'nun araştırmasında da görüldüğü gibi, bu durum Türk toplumlarının isimlendirme kültürü ve kolektif hafızasıyla tutarlı bir davranıştır. Dolayısıyla, insan adları coğrafi adlara dönüşerek hem bireysel hafızayı korurlar hem de dilin hafızasında yaşayan halkın tarihini ve toplumsal kimliğini muhafaza ederler.

“

Hakalmaz, Hasanlar, Sinanlar, Üçgazi ve Yusufoglu ise adı geçen yerleşmeleri kuranlarca önemsenen kişilerin veya doğrudan yerleşmeyi kuran kişilerin adı olabilir. Yapılan görüşmelerde bu isimlerin köyü kuranların isimleri olduğu beyan edilmiştir. Yerleşmelere bu çerçevede ad verilmesinin Türklerin ad verme geleneklerine uygun bir tavır olduğu görülmektedir” (Sakaoğlu, 1984).

”

Saim Sakaoğlu'nun zengin bilimsel faaliyeti, bu makalede incelenen çalışmalarla sınırlı değildir. Makalede bahsedilmeyen, fakat yazarın bilimsel mirasının önemli bir bölümünü oluşturan başka çalışmaları da bulunmaktadır. Bu çalışmalardan bazıları aşağıda sunulmuştur:

1. Sakaoğlu, S. (1994). Çocuklara Ad Konulmasında Görülen Yenilikler. *Türk Dili*, 1, 508, Nisan, 275-282.
2. Sakaoğlu, S. (1995). Göller Bölgesi Yer Adları Üzerine: Burdur/Bucak ve Isparta/Keçiborlu'dan Yer Adları. *Millî Folklor Dergisi, Bahar*, 4, 25, 23.
3. Sakaoğlu, Saim (1995). Anadolu'da Bölgelere Has Kişi Adları. *Türk Dili*, S 520
4. Sakaoğlu S. (1996). Batı Alanya'daki Bazı Yer Adları Üzerine. *III. Alanya Tarih ve Kültür Seminerleri* (ss. 123-126). Antalya: ALSAV Yayınları.
5. Sakaoğlu S. (1997). Doğu Alanya'daki Bazı Yer Adları Üzerine. *III. Alanya Tarih ve Kültür Seminerleri* (ss. 109-111). Antalya: ALSAV Yayınları.
6. Sakaoğlu, S. (2003). Cumhuriyet'ten Günümüze Konya'da İş Yeri Adları. *Türk Dili*, 86 (622), Ekim, 410-420.

7. Sakaoğlu, S. (2006). Ad Bilimi Araştırmaları: 1 / Bu İstatistiklere Güvenilebilir miyiz?", C. 6, S. 30, 11 Ekim, 279
8. Sakaoğlu, S. (2006). Son Ayların Ad ve Soyadı Değişimleri, 6 (32), 01 Kasım, 295-296.
9. Sakaoğlu, S. (2006). Mahalle Yazıları: 2 / Mahalle Adları. C. 6, S. 36, 29 Kasım, 349-350
10. Sakaoğlu, S. (2007). Çocuklarımıza Nasıl Yeni Adları Koyuyoruz? *Türk Dili*, 94 (668), 332-341
11. Sakaoğlu, S. (2007). Tatil Yazıları 2 / Adları Doğru Yazamama Hastalığı. *Merhaba / Akademik Sayfalar*, 7 (29), 3 Ekim, 443-444.
12. Sakaoğlu, S. (2007). Ad Bilimi Araştırmaları: 3 / Sizin, Hiç Ad ve Soyadı Benzeriniz Var mı? *Merhaba / Akademik Sayfalar*, 7 (27), 19 Eylül, 412-414.
13. Sakaoğlu, S. (2007). Konya'da Ad Düzeltmeleri ve Ad Değişimleri. *Merhaba / Akademik Sayfalar*, 7 (23), 20 Haziran, 345-348.
14. Sakaoğlu, S. (2010). Orhun Anıtlarından Günümüze Süzülen Birkaç Erkek Adı. *Orhon Yazıtlarının Bulunuşundan 120 Yıl Sonra Türklük Bilimi ve 21 Yüzyıl Konulu III. Uluslararası Türkiyat Araştırmaları Sempozyumu, (26-29 Mayıs 2010)*, C. 2, Ankara.

Sonuç

Saim Sakaoğlu, Türk onomastik biliminin gelişiminde önemli bir mevkiye sahip olmakla yanı sıra, bu alanın bilimsel temelde oluşumuna ve sistemleşmesine büyük katkılarda bulunan bilim insanlarından. Araştırmaları, adların yalnızca dilsel birimler olmadığını, aynı zamanda halkın tarihini, kültürünü, dünyaya bakış açısını ve ahlaki değerlerini de yansıttığını göstermektedir. Sakaoğlu, ad verme geleneklerini ele alırken dilbilim, folklor, sosyoloji ve tarih bilimlerinin sentezinden yararlanmış ve bu doğrultuda adların kökeni ve anlam derinliğini araştırmıştır.

Araştırmacının çalışmaları, Türk isimlendirme sisteminin çok katmanlı yapısını ve sosyo-kültürel işlevlerini açıkça ortaya koymaktadır. Sakaoğlu'nun bilimsel-teorik görüşlerinden, insan adlarının, soyadlarının ve yer adlarının bir milletin toplumsal hafızasını, manevi kimliğini koruduğu ve kuşaklar arası bağları güçlendirdiği sonucu çıkmaktadır. İnsan adlarının yer adlarına dönüşümüne ilişkin değerlendirmeleri özellikle önemlidir. Sakaoğlu'nun belirttiği gibi, bu süreç, insanın hatırlanma, kendi varlığını bir mekânda ölümsüzleştirme arzusunun doğal bir ifadesidir. Yer adlarında isimlerin yaşatılması, hem tarihi şahsiyetlerin hafızasını hem de toplumun kültürel değerlerini gelecek nesillere aktarmaktadır.

Prof. Dr. Saim Sakaoğlu'nun araştırmaları, onomastiğin yalnızca dilsel bir olgu olmadığını, aynı zamanda kültür, tarih yazımı ve sosyal psikoloji alanlarında da önemli bir araştırma konusu olduğunu doğrulamaktadır. Bilimsel mirası, Türk onomastiğinin teorik temellerini güçlendirmenin yanı sıra, isimlendirme ve isim değiştirme sürecine kültürel ve felsefi bir bakış açısı getirmiştir. Bu bağlamda, Sakaoğlu'nun çalışmaları Türk onomastiğinin bilimsel gelişiminde bir dönüm noktası olarak kabul edilebilir.

KAYNAKÇA

- Kayasandık, A. (2019). The bibliography essay of turkish personal names. *Journal of Strategic Research in Social Science*, 5 (1), 57-90. https://turkdili.gen.tr/files/Tuerkce_Ki-i_Adlar_Bibliyografyas-Denemesi.pdf
- Koday, S., Kaya, G., Akbaş, F. (2016). Salihli ilçesinde köy adlarında coğrafyanın etkisi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Nisan*, 20 (2): 559-582. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/265527>
- Sakaoğlu, S. (1979). Türkçede soyadları. *Atatürk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Araştırmaları Dergisi, Ahmet Cafeoğlu Özel Sayısı*, 375-422. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/3780237>
- Sakaoğlu, S. (1984). İnsan adlarından kaynaklanan yer adlarımız. *Türk Yer Adları Sempozyumu Bildirileri (11 – 13 Eylül 1984), Kültür ve Turizm Bakanlığı Milli Folklor Araştırma Dairesi Yayın No: 60, Seminer Kongre Bildirileri Dizisi: 17, Ankara*
- Sakaoğlu, S. (1991). Türklerde ad ve ad verme gelenekleri. *Türk Aile Ansiklopedisi – 1, – Ankara: Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Yayınları, 2-11*
- Sakaoğlu, S. (2001). *Türk ad bilimi*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları
- Sakaoğlu, S. (2011). İnsan adlarından kaynaklanan yer adlarımız. *Coğrafi Bilimler Dergisi*, 9, 259-264
- Sakaoğlu, S. (2012). Soyadlarımızın başına gelenler. *Türk Dili*, 1, 24-28 <https://tdk.gov.tr/wp-content/uploads/2012/01/24-28.pdf>
- Sakaoğlu, S. (2020). Bu adlar niçin konulmuş? *Kültür Evreni, Yaz*, 12, 39, 9-32
- Sakaoğlu, S. (2021). Çocuklarımıza ad koymada görülen farklı ve yeni yöntemler. *I.Uluslararası Adbilim Sempozyumu Bildiriler Kitabı*, 449-457
- Sakaoğlu, S. (2022). Konya’da değiştirilen veya kaldırılan köy, mahalle, cadde ve sokak adları üzerine bazı tespitler. *II.Uluslararası Adbilim Sempozyumu Tam Metin Bildiri Kitabı*. 13-14



XVII.ULUSLARARASI DÜNYA DİLİ TÜRKÇE SEMPOZYUMU

Sabriye ÖZDENİZ BÖCEK* Gülşah SEFER**

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Sınıf Yönetimi ile İlgili Öğretici Görüşleri

Özet

Sınıf yönetimi, öğretim ortamında öğrenmenin etkili biçimde sürdürülmesi ve tamamlanması açısından kritik bir unsurdur. Bu kavram, öğreticinin omuzlarına yüklenen bir sorumluluk olarak karşımıza çıkmakta ve öğretim sürecinin başarısında belirleyici bir rol oynamaktadır. Dil öğretimi bağlamında sınıf yönetimi, öğreticinin yalnızca disiplin sağlaması veya ders planını takip etmesi olarak düşünülmemelidir. Aynı zamanda öğrenme sürecinin verimli ve etkin bir şekilde ilerlemesini sağlayan çok boyutlu bir bileşen olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Bu bileşenlerin sınıf yönetimi açısından değerlendirilebilmesi, dil öğretiminin baş aktörleri olan öğretmenlerin deneyimleri ve görüşlerine başvurmakla mümkündür. Yabancı dil sınıflarında sınıf yönetimindeki başarı, dil öğretiminin başarıya ulaşmasını hızlandıran ve başarıyı arttıran bir süreç olarak da görülmektedir. Buna ek olarak bu kavram, öğretim ortamında öğrenmenin etkili biçimde sürdürülmesi ve tamamlanması açısından kritik bir unsurdur. Bu amaçla yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve yabancı dil öğretimi sınıflarında sınıf yönetimi ile ilgili alanyazın taraması yapılmıştır. Yapılan tarama sonucunda yabancı dil öğretimi gerçekleştirilen sınıflarda karşımıza çıkan sorunlar ile sınıf yönetimi sırasında zorluk çekilen durumların birbiriyle büyük ölçüde örtüştüğü görülmüştür. Yine bu tarama sonuçlarına göre sınıf yönetimi ile ilgili temel başlıklar oluşturulmuştur. Araştırmamız kapsamında bu başlıklar yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin gerçekleştirildiği sınıflardaki dil, kültür, sınıfın fiziksel koşulları ve donanımları, öğretici yeterlilikleri ve öğrenci motivasyonu olarak belirlenmiştir. Bu başlıklardan yola çıkılarak öğretmenlerin sınıf yönetimine yönelik görüşlerini almak üzere yarı yapılandırılmış bir görüşme formu geliştirilmiştir. Araştırmanın yöntemi nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniğidir. Araştırmanın sonunda elde edilecek veriler ışığında yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapılan sınıflarda sınıf yönetiminde yaşanan sorunlar, belirtilen başlıkların sınıf yönetimine etkisi ile ilgili öğretici görüşleri ve çözüm önerileri incelenerek değerlendirilecektir.



ANAHTAR
KELİMELER

Yabancı dil olarak Türkçe, Sınıf yönetimi, Dil öğretimi, Türkçe öğretimi.

* Öğretim Görevlisi, Bartın Üniversitesi, sozdeniz@bartin.edu.tr

** Öğretim Görevlisi, İstanbul Aydın Üniversitesi, gulsaharici@bartin.edu.tr



Instructors' Views On Classroom Management In Teaching Turkish As A Foreign Language

Abstract

Classroom management is a critical element in ensuring that learning is effectively sustained and completed in the teaching environment. This concept presents itself as a responsibility placed on instructors' shoulders and plays a decisive role in the success of the teaching process. In the context of language teaching, classroom management should not be thought of as merely maintaining discipline or following the lesson plan. It should also be considered a multidimensional component that enables the learning process to progress efficiently and effectively. Evaluating these components in terms of classroom management is possible by referring to the experiences and opinions of instructors, who are the main actors in language teaching. Success in classroom management in foreign language classes is also seen as a process that accelerates the success of language teaching and increases achievement. In addition, this concept is a critical element in terms of the effective continuation and completion of learning in the teaching environment. To this end, a literature review was conducted on the problems encountered in teaching Turkish as a foreign language and on classroom management in foreign language teaching classes. The review revealed that the problems encountered in foreign language teaching classrooms largely overlap with the difficulties encountered in classroom management. Based on these review results, key topics related to classroom management were identified. Within the scope of our research, these topics were determined as language, culture, physical conditions and equipment of the classroom, instructor competence, and learner motivation in classrooms where Turkish is taught as a foreign language. Based on these topics, a semi-structured interview form was developed to obtain instructors' perspectives on classroom management. The research method is the semi-structured interview technique, one of the qualitative research methods. In light of the data obtained at the end of the research, the problems experienced in classroom management in classes where Turkish is taught as a foreign language, the perspectives of instructors' regarding the impact of the specified topics on classroom management, and their suggestions for solutions will be examined and evaluated.



KEYWORDS

Teaching Turkish as a foreign language, Classroom management, Teaching language, Teaching Turkish.

1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi ve Sınıf Yönetimi

Geleneksel anlamda sınıf yönetimi disiplin terimi ile eşdeğer görülse de günümüzde sınıf yönetimi dediğimizde, sınıfları öğrenme ve öğretmenin en verimli şekilde gerçekleştirebileceği ortamlara dönüştürmemizi sağlayan çeşitli faktörleri kastetmekteyiz. Yani sınıfların “işler sistemler” hâline gelmesini sağlayan ve onları verimli ortamlara dönüştüren tüm unsurlar sınıf yönetimi anlamına gelmektedir (Burden, 1999; Sarıçoban, 2005, s. 1). Öğrencilere daha fazla öğrenme fırsatı sunmayı amaçlayan sınıf yönetimi öğretmenin öğrencileri, alanı, zamanı ve materyalleri düzenlemek adına yapılan her şeyi kapsar. Bunun için öğrenciler potansiyellerini en üst düzeyde kullanabilmeli ve bu sayede uygun davranış sergileyebilmelidir. Öğretmenler beklenmedik durumlara karşı hazırlıklı olabilmeli ve bunları yönetebilecek stratejileri kullanarak öğrenci davranışlarını kontrol edebilmelidir. Bu da etkili bir sınıf yönetimini ve olumlu sınıf atmosferinin oluşturulmasını sağlayacaktır. Ortam oluşturma, sınıfı dekore etme, sandalyeleri düzenleme, öğrencilerin konuşma ve tepkilerini yönetme, rutinleri oluşturma, kurallar geliştirme ve bu kuralları öğrencilere iletme gibi bir öğretmenin yaptığı her şey sınıf yönetimini etkileyebilir. Bunların hepsi sınıf yönetiminin unsurlarıdır (Sieberer-Nagler, 2016, s. 163). Sınıf yönetiminde alınan etkili kararlar, öğretmenin ulaşmak istediği hedefler ve sonuçlara ilişkin net bir kavrama dayanır. Dolayısıyla sınıf yönetiminin birçok yönü olduğu görülmektedir; öğretmenlerin fiziksel görünüşlerinden öğretim tekniklerine, uygun şekilde mizah kullanımından bozucu davranışlara kadar pek çok unsur buna dahildir (Sarıçoban, 2005, s. 2).

Örgün eğitimde sınıf yönetimi sınıf ortamının fiziksel düzeni, planlama, zaman kullanımı, sınıfta ilişkilerin düzenlenmesi ve davranış düzenlemeleri başlıkları altında incelenmektedir (Başar, 2009, s. 7-8). Yabancı dil öğretiminde başarıyı etkileyen unsurlar ise beş başlık altında incelenmektedir. Bunlar arasında öne çıkanlar ise öğretmen, öğrenci, ders işleniş, çevresel faktörler ve eğitim sistemidir (Özer ve Korkmaz, 2016, s. 62). Üniversitelerde uluslararası öğrenciler için Türkçe öğretiminin gerçekleştirildiği TÖMER gibi öğrenim ortamlarının ise kendine has dinamikleri bulunmaktadır. Bunların başında çok dilli/kültürlü sınıfların oluşması bulunmaktadır. Öğreticiden bu ortamı ve dil öğretim sürecini başarılı bir şekilde yürütmesi beklenir. Dil farklılıkları ve kültürel farklılıklar yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sınıflarında sınıf yönetimini zorlaştıran unsurlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Çünkü dillerin farklılığı anlaşmayı zorlaştırırken kültürlerin farklılığı yanlış anlaşılmalara artırabilmektedir. Bu durum çok dilli, çok kültürlü sınıflarda öğretmenliğin özgün, karmaşık ve uzmanlık isteyen boyutlarını oluşturur. Günümüzde yabancı dil öğretimindeki eylem odaklı yaklaşımla öğrenci merkezli öğretim esas olmaya başlamış ve öğrencilerden beklenenler değişmiştir (Demir, 2023, s. 109).

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sınıf yönetimi, öğreticinin yalnızca disiplin sağlama veya ders planını takip etmesi olarak düşünülmemelidir. Bunların yanında öğrenme sürecinin verimli ve etkin bir şekilde ilerlemesini sağlayan çok boyutlu bir bileşen olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Bu bileşenlerin değerlendirilmesi öğrencilerin sınıf yönetimi ile ilgili deneyimlerini öğrenerek ve bu konudaki görüşlerini alarak mümkündür. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sınıf yönetimi ile ilgili öğretici görüşlerini toplamak amacıyla oluşturulan görüşme formunun yanıtlarına göre değerlendirilen bulgular aşağıdaki ilgili başlıklar altında incelenmiştir.

2. Yöntem

Araştırmanın yöntemi nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasıdır. Durum çalışmasında bir ya da birkaç durumun derinlemesine araştırılmasıdır. Bir durumu etkileyen ortamlar, bireyler, olaylar ve süreçler gibi etkenler bütüncül bir yaklaşımla araştırılır. İlgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 73). Bu amaçla yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve yabancı dil öğretimi sınıflarında sınıf yönetimi ile ilgili alanyazın taraması yapılmıştır. Yapılan tarama sonucunda yabancı dil öğretimi gerçekleştirilen sınıflarda karşılaşılan sorunlar ile sınıf yönetimi sırasında zorluk çekilen durumların birbiriyle büyük ölçüde örtüştüğü görülmüştür. Bu tarama sonuçlarına göre sınıf yönetimi ile ilgili temel başlıklar oluşturulmuştur. Araştırmamız kapsamında bu başlıklar yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin gerçekleştirildiği sınıflardaki dil, kültür, sınıfın fiziksel koşulları ve donanımları, öğretici yeterlilikleri ve öğrenci motivasyonu olarak belirlenmiştir. Bu başlıklardan yola çıkılarak öğreticilerin sınıf yönetimine yönelik görüşlerini almak üzere yarı yapılandırılmış bir görüşme formu geliştirilmiştir. Elde edilen veriler betimsel analiz tekniği ile yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sınıf yönetimi bağlamında yorumlanmıştır.

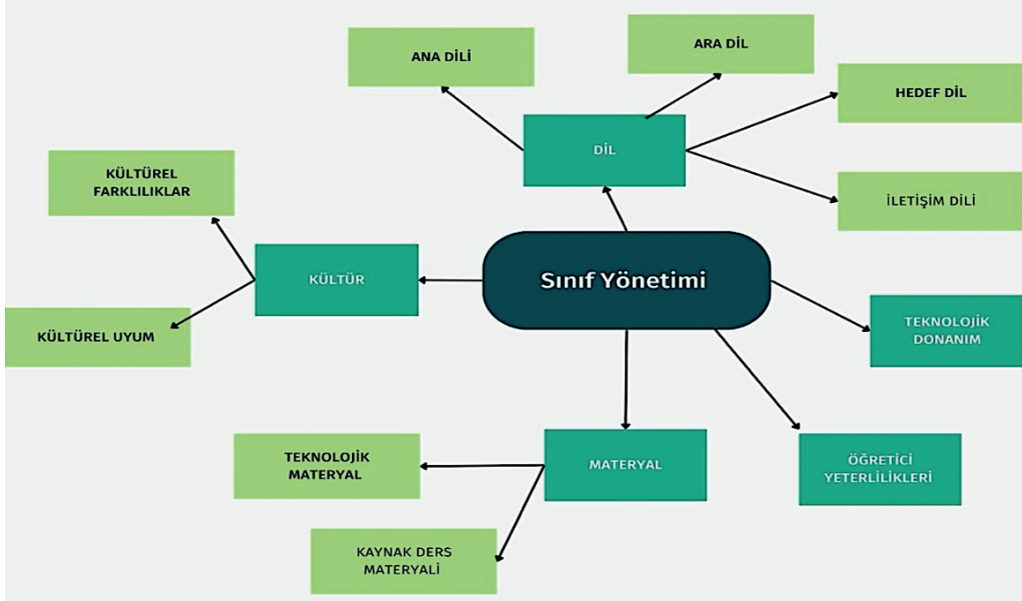
Katılımcıların demografik bilgileri aşağıdaki tabloda yer almaktadır. Her bir katılımcı Ö1, Ö2. Ö3... şeklinde adlandırılmıştır.

Öğretici	Yaş	Cinsiyet	Deneyim	Lisans Bölümü	Eğitim Düzeyi	Yabancı Dil	Düzyey
Ö1	39	Kadın	5-10	Türkçe Öğretmenliği	Doktora	İngilizce	B2
Ö2	32	Kadın	2-5	Türk Dili ve Edebiyatı	Lisans	İngilizce	A2
Ö3	27	Kadın	5-10	Türkçe Öğretmenliği	Yüksek Lisans	İngilizce	A2
Ö4	28	Kadın	5-10	Türkçe Öğretmenliği	Yüksek Lisans	İngilizce	A2
Ö5	26	Kadın	2-5	Türkçe Öğretmenliği	Doktora	İngilizce	B1
Ö6	30	Erkek	2-5	Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları	Yüksek Lisans	BİLMİYOR	A2
Ö7	25	Kadın	0-2	Türkçe Öğretmenliği	Yüksek Lisans	İngilizce	B2
Ö8	34	Kadın	5-10	Türk Dili ve Edebiyatı	Yüksek Lisans	İngilizce	A2
Ö9	40	Kadın	15-20	Türk Dili ve Edebiyatı	Doktora	İngilizce	B2
Ö10	31	Kadın	5-10	Türkçe Öğretmenliği	Yüksek Lisans	İngilizce	A1
Ö11	28	Erkek	5-10	Türkçe Öğretmenliği	Yüksek Lisans	İngilizce	A2
Ö12	34	Kadın	5-10	İngiliz Dili ve Edebiyatı	Doktora	İngilizce	C1
Ö13	30	Kadın	5-10	Türk Dili ve Edebiyatı	Yüksek Lisans	İngilizce	C1
Ö14	25	Kadın	0-2	Türkçe Öğretmenliği	Lisans	İngilizce	A2
Ö15	30	Kadın	5-10	Türk Dili ve Edebiyatı	Doktora	İngilizce	A1
Ö16	32	Kadın	5-10	Türk Dili ve Edebiyatı	Doktora	İngilizce	B2
Ö17	29	Kadın	2-5	Türk Dili ve Edebiyatı	Yüksek Lisans	İngilizce	A2

Tablo 1: Katılımcıların demografik bilgileri

3. Bulgular

Araştırmamız kapsamında bu başlıklar yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin gerçekleştirildiği sınıflardaki dil, kültür, sınıfın fiziksel koşulları ve teknolojik donanımları, ders materyalleri ve öğretici yeterlilikleri ve öğrenci motivasyonu olarak belirlenmiştir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sınıflarında sınıf yönetimini etkileyen faktörler aşağıda şema ile gösterilmiştir.



Şekil 1. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sınıf yönetimi

Bu başlıklardan yola çıkılarak öğretmenlerin sınıf yönetimine yönelik görüşlerini almak üzere yarı yapılandırılmış bir görüşme formu geliştirilmiştir. Formda yer alan sorular aşağıdaki gibidir:

Dil ve Kültür	Farklı düzeylerde sınıf içi iletişim dilinde karşılaşılan sorunlar nelerdir?
	Ders içi etkinliklerin kontrolünde hangi dili, neden tercih edersiniz?
	Ders dışı etkinliklerin kontrolünde hangi dili, neden tercih edersiniz?
	Tek dilli sınıflarda öğrencilerin ana dili kullanımını nasıl yönetirsiniz?
	Çok dilli sınıflarda hedef dil, ana dil, araç dil dengesini nasıl sağlarsınız?
	Kültürel farklılıklardan kaynaklanan zorluklarla nasıl başa çıkıyorsunuz?
	Farklı kültürel geçmişe sahip öğrencilerle çalışırken sınıf yönetimi açısından hangi zorluklarla karşılaşıyorsunuz?
Dil öğretimini destekleyici kültürel etkinlikler sınıf yönetimini nasıl etkiler?	
Fiziksel koşullar ve materyal kullanımı	Etkili bir yabancı dil öğretimi için sınıf düzeni sizce nasıl olmalıdır?
	Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sınıflarının teknolojik alt yapısı sınıf yönetiminizi nasıl etkiler?
	Takip edilen kaynak ders materyalinin yabancı dil olarak Türkçe öğretimi derslerinin işleyişi ve sınıf yönetimine etkisi nedir?
	Dijital kaynak kullanımı (Z-kitap, web 2.0 vb.) yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecini ve ders hakimiyetini nasıl etkiler?
Öğretici Yeterlilikleri	Yabancı dil öğreticilerinin akademik birikimi sınıf yönetimini nasıl etkiler?
	Sizce öğreticilerinin alandaki deneyim süresi sınıf yönetimini etkiler mi? Neden?
	Öğreticinin asgari düzeyde bir yabancı dil bilmesi sınıf yönetimi açısından gerekli midir? Neden?
	Öğreticilerin hedef dilde yeterlilik düzeyinin sınıf yönetimine etkisi nedir?
	Öğreticinin dijital yetkinliği öğretim süreci ve sınıf hakimiyetini nasıl etkiler?
	Öğreticinin iletişimsel yeterlilikleri sınıf yönetimine etkisi nedir?
Öğrenci Motivasyonu	Öğrencinin ders sırasında odaklanma süresini uzatmak için ne gibi yöntem ve teknikler uygularsınız?
	Öğrencinin motivasyon düzeyinin dil öğretim sürecine ve sınıf kontrolüne etkisi nedir?
	Motivasyonu düşük öğrencilerle başa çıkma yöntemleriniz nelerdir?

Tablo 2. Katılımcılara sorulan sorular

3.1. Dil ve Kültür ile İlgili Bulgular

Dil öğretimi, öğretilmesi amaçlanan ögenin aynı zamanda araç olarak da kullanılması anlamına gelmektedir. Hem amaç hem de araç olan dil; iletişim, etkileşim, arabuluculuk gibi kavramları da beraberinde getirmektedir. Bunun yanında artık çok dilli ve çok kültürlü toplumlarda yeni dünyalara açılan kapıların anahtar olmuştur (Demir, 2003, s. 109). Bu nedenle yabancı dil öğretimi, dolayısıyla yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sınıfları sınıflardaki bu çok dilli ve çok kültürlü ortamlardan doğrudan etkilenmektedir. Kültürel farklılıklardan kaynaklanan sorunlarla karşılaşma ihtimali artmakta ve bu sorunları çözmek için birden fazla kültüre ait "genel kültür" bilgisinin geniş olması gerekmektedir. Çok dilli ortam ise öğreticiyi öğretilen hedef dili, farklı dil geçmişleri olan öğrencilere uygun bir ortam hazırlayarak öğretmeye mecbur kılmaktadır.

“

Cook (2001) ana dilini, her ne pahasına olursa olsun kaçınılacak bir şey olarak görmek yerine, özgün yabancı kullanıcıları yaratmada yararlı bir unsur şeklinde değerlendirmek daha doğru olabileceğini belirtmektedir. Hatta bu görüş, yüz yıldan fazla bir süredir, dil öğretiminde sıkıca kapatılmış bir kapıyı yeniden açma, yani sınıfta ana dilinin sistematik olarak kullanılması gerektiğini göstermeye çalışmaktadır (Aktaran Durmuş, 2019, s. 570).

”

Nitekim öğretmenler, sınıf içi iletişim dili ile ilgili soruya hedef dilde iletişimin sağlanamaması gibi sorunlar yaşanması durumunda kısa süreli ve sorunu çözebilecek kadar araç dil yardımına veya sınıftaki diğer öğrencilerin konuştukları dilde yardım etmesine müsaade ettiklerini belirtmiştir. Sınıf yönetimi ve süreci etkileyen durumlar dışında öğretmenler hedef kullanımının önemini vurguladıklarını ifade etmiştir.

Ö15: *“Seviye ve sınıf fark etmeksizin hedef dilin önemini vurguluyorum. İletişim dilim her zaman hedef dil. Çünkü öğretmenin yönergeleri, düzeltmeleri ve geri bildirimleri hedef dil üzerinden vermesi, öğrencilerin sadece dil bilgisi değil, aynı zamanda iletişimsel yeterlik kazanmalarına katkı sağlar. Ayrıca hedef dilin sürekli kullanımı, öğrencilerin ders sırasında Türkçeyi gerçek bağlamlarda duymalarını ve anlamalarını kolaylaştırır.”*

Öğretici sınıf dışında yapılan etkinliklerde ise yine hedef dilin kullanılmasının elzem olduğunu vurgularken öğrencilerin daha rahat hissetmeleri ve hakimiyetin kaybedilmek istenmemesi gibi sebeplerle hedef dil dışında bir dil kullanımında daha esnek davrandıklarını belirtmişlerdir.

Ö 10: *“Ders dışı etkinliklerde öğrencilerin rahat hissetmeleri için daha esnek davranırım. Yine hedef dili teşvik ederim; fakat iletişimin kesintiye uğramaması için gerektiğinde araç dil veya ana dil desteği sağlayabilirim. Böylece öğrenciler hem sosyal ortamda dili deneyimler hem de iletişim kaygısı yaşamaz.”*

Öğreticiler, çok dilli sınıflarda hedef kullanımının kontrolünün daha kolay olduğunu ve hedef dile maruz kalarak derslerin Türkçe ağırlıklı ilerlemesinin daha kolay olduğunu ifade ederken; tek dilli sınıflar hedef dil dışında hâkim olan ana dili kullanımının kontrolünde zorlandıklarını ve bunun hem sınıf yönetimini hem de dil öğretim sürecini olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Bununla birlikte tek dilli sınıflarda ders sırasında yaşanan herhangi bir sorunda öğrencilerin birbirlerine yardım amacıyla ana dili kullanmasının sürecin hızlıca yönetilmesine yardımcı olduğunu da düşünmektedir. Ö11 tek dilli ve çok dilli sınıflarda ana dili kullanımı ile ilgili aşağıdaki yanıtları vermiştir:

Ö11: *“Tek dilli sınıflarda ana dilin yoğun kullanımı, hedef dilin öğrenimini olumsuz etkileyebiliyor. Bu nedenle öğrencilerin Türkçe kullanımını teşvik ediyorum. Etkinliklerde, yönergelerde ve grup çalışmalarında Türkçe konuşmalarını istiyorum. Ancak öğrencilerin anlamadığı durumlarda, kısa açıklamalar için ana dile izin veriyorum.”*

— *“Çok dilli sınıflarda herkesin ortak ana dili olmadığı için en büyük kurtarıcı Türkçe oluyor. Yani hedef dili daha fazla kullanma şansı buluyorum. Ortak bir ana dil olmadığı için öğrencilerin Türkçeye yönelmeleri daha kolay oluyor.”*

Farklı kültürel geçmişlere sahip öğrenciler hakkında öğretmenler, öğrenme tutum ve motivasyonlarının da farklılık arz ettiğini belirtmiştir. Bu farklılıklardan dolayı karşılaşılan sorunlarda kültürel ortaklık ve Türk kültüründe hoşgörü, saygı, sevgi gibi kavramlarla bu tür sorunları yönettiklerini ifade etmiştir. Kültürel farklılıklardan kaynaklanabilecek sorunların en aza indirgenmesi için Türk kültürünün dil öğretimi ile birlikte tanıtılmasının yanında öğrencilerin kendi kültürlerini tanıtmalarına fırsat vermenin de önemli olduğunu vurgulamışlardır.

Ö3: *“Disiplin anlayışlarının farklı olması, iletişim tarzlarının değişkenlik göstermesi sınıf yönetimini zorlaştırabiliyor. Ayrıca gözlemlerime göre otoriteye bakış açısı da kültürden kültüre değişiyor. Bu tür farklılıkları yönetmek için sabırlı olur, net kurallar koyar ve öğrencilerin kendilerini ifade etmelerine fırsat veririm.”*

Öğreticiler derslere ek olarak kültürel etkinlikler düzenlenmesinin öğrencilerin hem dil gelişimini hem de motivasyonunu olumlu yönde etkilediğini belirtmektedir.

Ö14: *“Dil öğretimi destekleyici kültürel etkinlikler, sınıf yönetimi genellikle kolaylaştırıcı ve olumlu yönde etkiler. Bu tür etkinlikler öğrencilerin derse olan ilgisini artırır, öğrenme sürecini daha eğlenceli ve anlamlı hale getirir.”*

3.2. Fiziksel Koşullar, Teknoloji ve Materyal Kullanımı ile İlgili Bulgular

Sınıf yönetimi etkileyen en önemli etkenlerde biri sınıf düzenidir. Yabancı dil öğretimi için sınıf düzeninin iletişimi kolaylaştıran etkileşime olanak sağlayan bir düzende olması sınıf yöntemini olumlu etkiler. Katılımcılar, bu konuda sınıfın U düzeninde olması ve öğrenciyi aktif kılacak, iletişimi kolaylaştıracak bir düzende olması gerektiğini belirtmektedir.

Ö14: *“Geleneksel sıra düzeni öğretmenin kontrolünü artırsa da yabancı dil öğretiminde iletişimi sınırlandırabilir. Bu nedenle daha esnek ve etkileşim odaklı düzenler tercih edilmelidir. Grup etkinliklerinde farklı oturma şekli tercih ediyorum. Ders anlatımlarında genellikle U şeklini tercih ediyorum.”*

Öğreticiler, etkin bir dil öğretiminin gerçekleşmesi hem öğretim hem de sınıf yönetiminin kolaylaşması için sınıfın iletişimi kolaylaştıracak bir düzende olması, teknolojik alt yapının güçlü olması ve hem kaynak materyallerin hem de dijital kaynakların etkin bir şekilde kullanılmasının önemini vurgulamıştır.

Öğreticiler teknolojik alt yapının yabancılar Türkçe öğretimi sürecini doğrudan etkilediğini ve günümüzde teknoloji konusunda zayıf sınıflarda sınıf yönetiminin olumsuz etkilenmediğini belirtmiştir.

Ö13: *“Teknoloji çağında olduğumuz için materyal kullanımımızın çoğu teknolojik alt yapıya dayanıyor. Bu nedenle bu desteğin olmadığı yerlerde sınıf yönetimi ister istemez olumsuz etkileniyor.”*

Öğreticiler kullanılan ders materyalinin dersin akışını ve program takibini doğrudan etkilediği için sınıf yönetiminde etkili olduğunu belirtmiştir. Ders kitaplarının işlevselliği, dil düzeylerine uygunluğu, içerikleri yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili tüm süreçlere rehberlik ettiği için öğretmenler tarafından önemli görülmüştür.



Ö5: "Fazlasıyla etkili. Ders kitapları olmadan öğrencilerin derse ve sürece adapte olması çok zor. Ders kitapları öğrenciye rehberlik eden ve onlara süreci yönetmelerini destek olan bir kaynaktır. Aynı zamanda öğretmenler için de sınıfı yönetmesine yardımcı bir kaynaktır. Kitapların donanımlı olması sınıfı, öğretmeni ve öğrencileri olumlu yönde etkileyecektir."

Günümüzde ders materyalleri basılı kaynakların yanında çeşitli dijital kaynaklarla da desteklenmektedir. Bu dijital kaynakların kullanımı ders içeriklerini zenginleştirmekte ve materyal çeşitliliği sağlamaktadır. Öğreticilere dijital kaynaklarla ilgili yöneltilen soruya verilen cevaplar da dijital kaynakların dersleri olumlu etkileyerek öğrencilerin derse olan motivasyonlarını arttırdığı yanıtını vermiştir.

Ö4: "Dijital kaynaklar dersin etkileşim düzeyini artırıyor, öğrencilerin ilgisini toplamakta oldukça faydalı oluyor. Özellikle oyunlaştırma veya interaktif etkinlikler motivasyonu yükseltiyor. Ancak dijital araçların aşırıya kaçması dersin kontrolünü zorlaştırabiliyor; öğrenciler dersden çok teknolojinin kendisine odaklanabiliyor. Bu yüzden dijital kaynakları dengeyi koruyarak, öğretim hedeflerine uygun biçimde kullanmak ders hakimiyetini güçlendiriyor."

3.3. Öğretici Yeterlilikleri ile İlgili Bulgular

Yabancı dil olarak Türkçe öğretilen sınıflarda hedef kitlenin uluslararası öğrencilerden oluşması, öğreticilerin hedef dile tam anlamıyla hâkim olmasını daha da önemli kılmaktadır. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler, dili yapısal açıdan sorgulayabilmekte ve bu noktada öğreticileri en güvenilir bilgi kaynağı olarak görmektedir. Bu durum, öğreticilerin yalnızca dil bilgisine değil; aynı zamanda dilin öğretiminde kullanılan pedagojik stratejilere, açıklama becerilerine ve kültürlerarası farkındalıklarına da hâkim olmalarını zorunlu kılmaktadır. Bu bölümdeki sorular öğreticilerin akademik birikimi, deneyimi, yabancı dil bilgileri, dijital yetkinlikleri, formasyon bilgileri ve iletişimsel yeterlilikleri ile ilgili sorulardan oluşmaktadır. Öğreticiler de ilgili başlıklar hakkında sınıf yönetimi ve ders hakimiyeti arasında sıkı bir ilişki olduğunu belirtmiştir.

“

Richards (2011) dil öğretimi alan bilgisinde yeterlilik, öğreticilerin neyi öğrettikleri ile ilgili bilmesi gerekenleri ifade etmektedir. Bununla birlikte söz konusu yeterlilik, uygulamalı dilbilim alanında üretilmiş ve diğer alanlardaki öğreticilerin sahip olmadığı bilgileri de kapsamaktadır. Bu noktada dil öğretimi alanının içeriğine dair iki tür bilgiden söz edilebilir: biri, sınırları belirli bir disiplin olarak dil öğretimi alanının içeriğine dair bilgi, diğeri de pedagojik içerikli bilgi (Aktaran Durmuş, 2019, s. 25).

”

Nitekim katılımcıların görüşleri bu görüşleri destekler niteliktedir. Öğreticiler akademik birikimin sınıftaki süreçleri yönetebilmek için önemli olduğu konusunda ortak görüş bildirmektedir. Ö4'ün görüşü tüm yanıtları özetler niteliktedir.

Ö4: "Akademik birikim, öğreticinin sınıfta daha bilinçli ve planlı hareket etmesini sağlar. Teorik bilgiye sahip olmak, karşılaşılan sorunlara farklı açılardan bakabilmeyi ve çözüm üretmeyi kolaylaştırır. Bu da sınıf yönetimine doğrudan olumlu yansır.

“

Öğreticinin hedef dilin iyi, güzel, uygun örneklerini bilme yetkinliğinin yanı sıra bu örnekleri, dil öğreniminin aşamalı gelişimine uygun olarak ve de kaygı gibi öğrenmenin önündeki engelleri gözeterek dil öğretimi sürecine dâhil edebilmesi gerekir. Öğrenci performansının doğal çıktıları olan yanıtlara karşı, hedef dilde doğru ve uygun geri bildirim stratejileri sergilemek de dil öğreticisinin sahip olması gereken yeterliliklerdendir (Durmuş, 2019, s. 15).

”

Ö4: “Hedef dilde yüksek yeterlilik, sınıf içinde doğal ve akıcı bir iletişim ortamı sağlar. Öğrenciye güven verir ve otoriteyi pekiştirir. Dil yeterliliğinin düşük olması ise öğrencilerin motivasyonunu azaltabilir ve öğreticinin sınıf üzerindeki hâkimiyetini zayıflatabilir.”

Dijitalleşmenin bir zorunluluk hâline geldiği günümüzde öğretmenlerin dijital yetkinliklerinin sınıf yönetimini önemli ölçüde etkileyeceği düşünülmektedir. Öyle ki fiziksel sınıflar yerini yavaş yavaş dijital sınıflara bırakmaya dahi başlamıştır. Bu durumu öğretmenler de görüşleri ile desteklemektedir.

Ö10: “Dijital yetkinliği yüksek olan bir öğretici dersleri daha etkileşimli, görsel ve güncel materyallerle destekleyebilir. Bu durum öğrencilerin dikkatini toplar ve motivasyonlarını artırır. Aynı zamanda öğretmen, teknolojiyi etkin kullandığında ders sürecini daha planlı ve kontrollü yürütür, bu da sınıf hakimiyetini güçlendirir.”

Öğretmenliğin en önemli unsuru şüphesiz ki iletişim becerileridir. Bu nedenle öğretmenlerin iletişimsel yeterlilikleri de sınıf yönetimini olumlu yönde etkilemektedir.

Ö15: “İyi iletişim, farklı kültürel geçmişlerden gelen öğrencilerle sağlıklı ilişkiler kurulmasını ve sınıfta olumlu bir ortam yaratılmasını sağlar. İletişimsel yeterlilikleri zayıf olan öğreticinin sınıfında sınıf yönetimi sağlamak zor olacaktır.”

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında üniversitelerde lisans programının bulunmaması bu alanda tecrübe kazanmanın önemini ön plana çıkardığı düşünülmektedir. Bu nedenle öğretmenlere deneyimin yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sınıflarındaki yeri hakkında da soru sorulmuştur. Katılımcıların görüşlerinin bu fikri destekler nitelikte olduğu görülmüştür.

Ö2: “Her ne kadar akademik birikimi olsa da bu alanda öğreticinin sınıf ortamında tecrübe kazanacağını düşünüyorum. Bu yüzden süreye değil de tecrübeye bağlı olarak sınıf yönetimi olumlu veya olumsuz etkilenebiliyor.”

Ö4: “Evet, kesinlikle etkiler. Deneyim arttıkça öğretici öğrencilerin ihtiyaçlarını daha hızlı fark eder, olası sorunları önceden öngörür ve çözüm üretmekte zorlanmaz. Deneyim, sınıf yönetiminde esneklik ve pratiklik kazandırır.”

Asgari düzeyde bir yabancı dil bilmek konusunda ise 3 farklı yanıt göze çarpmaktadır. Birinci yanıt öğreticinin herhangi bir yabancı dil bilmesini zorunlu görmediğini, ikinci yanıt bu görüşün tersine asgari düzeyde bir yabancı dil bilmenin sınıf yönetiminde kolaylaştırıcı olduğunu, üçüncü yanıt ise öğrencinin karşılaştığı zorlukların tespiti açısından önemli olduğunu belirtmektedir.

Ö4: "Asgari düzeyde yabancı dil bilgisi, özellikle başlangıç seviyesindeki öğrencilerle iletişimde faydalı olabilir. Öğrencinin kaygısını azaltır ve temel yönlendirmelerde kolaylık sağlar. Ancak bu bir zorunluluk değildir; hedef dilin kullanımını merkeze almak her zaman daha etkilidir."

Ö9: "Hayır. Türkçeye maruz bırakmalıyız, ara dili savunmuyorum."

Ö13: "Kesinlikle gereklidir. Bu dile başvurmasa bile gerektiğinde kullanabilecek olması, dil öğrenim sürecinde karşılaştırmalar yaparak öğrencilerin zorlandığı noktaları tespit edebilmesi için önemlidir."

3.4. Öğrenci Boyutu ile İlgili Bulgular

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin motivasyonu, öğrenme sürecinin niteliğini belirleyen en önemli etkenlerden biridir. Öğrencilerin motivasyon düzeyi; öğreticinin kullandığı yöntem, sınıf atmosferi, kullanılan materyallerin ilgi çekiciliği ve dersin öğrencinin hedefleriyle örtüşme derecesiyle yakından ilişkilidir. Nitekim Özer ve Korkmaz (2016, s. 68) yaptığı araştırmada yabancı dil öğretiminde öğrenci başarısını olumlu etkileyen unsurların öğrencinin yabancı dile karşı olumlu tutumu, yabancı dil öğrenmenin önemini kavraması, öğretmeniyle sağlıklı iletişimi, dersi ve öğretmeni sevmesi, sınıfta hata yapmaktan korkmaması ve derse hazırlıklı gelmesi olarak tespit edilmiştir.

Bu bölümde öğrencilerin motivasyonu ile ilgili araştırma bulgularına göre öğretmenler, motivasyonu yüksek öğrencilerin derse daha etkin katıldıklarını, soru sorma ve iletişim kurma konusunda daha istekli olduklarını ve bu öğrencilerin uyum sağlayabilen öğrenciler olduklarını belirtmiştir. Buna karşın, motivasyonu düşük öğrencilerin genellikle öğrenme sürecinde kopukluklar yaşadığını, bunun da sınıf yönetimini olumsuz etkilediğini ifade etmişlerdir. Bulgular, etkili sınıf yönetiminin yalnızca düzen sağlamakla sınırlı olmadığını, aynı zamanda öğrencilerin öğrenmeye yönelik içsel motivasyonlarını desteklemeyi de içerdiğini ortaya koymaktadır.

Öğreticiler motivasyonu yüksek öğrencilerin bulunduğu sınıflarda sınıf yönetiminde daha etkili olduğunu belirtmiştir.

Ö6: "Motivasyonu yüksek olan öğrenci bir öğrenci için her zaman kolay öğrencidir. Aynı zamanda sınıf içinde de uyumu yüksek olduğundan her zaman süreci büyük ölçüde olumlu etkiler."

Öğreticiler motivasyon eksikliği yaşayan öğrencilerin sınıf yönetimini olumsuz etkilediğini, bu durumun sınıf yönetimini olumsuz etkilememesi için bu öğrencilerle birebir ilgilenmenin sorunu çözmeye yardımcı olduğunu vurgulamıştır.

Ö3: "Motivasyonu düşük öğrencilerle başa çıkmak için onların ilgi alanlarına yönelik etkinlikler tasarlar, küçük başarılarını takdir eder, bazen sorumluluklar verir ve derslerde çeşitlilik sağlayarak katılımı artırırım."

Öğrencilerin motivasyonunu yüksek tutmak için ders içeriklerinde çeşitli etkinliklere yer vermenin dikkat süresini ve motivasyonu arttırdığını belirtmiştir.

Ö3: “Öğrencilerin odaklanma süresini uzatmak için dersleri kısa, dinamik aktivitelerle bölerim. Gerçek hayattan örnekler ve hikâye anlatımıyla konuları ilgi çekici hale getiririm. Soru-cevap ve grup çalışmalarıyla öğrencilerin aktif katılımını sağlarım.”

Öğrenciye odaklanma kolaylığı sağlayan motivasyon aynı zamanda öğrencinin davranışına yön veren bir enerjidir. Motivasyonu yüksek öğrencinin öğrenme ile güçlü bir ilişkisi söz konusudur. Motivasyon sayesinde öğrenci hedefe ulaşma ve verilen görevi sonuçlandırma güdülenmiş olmaktadır. Bu nedenle öğreticilerin, öğrencilerin motivasyonunu arttırmaya yönelik etkinliklerde bulunması önem arz etmektedir (Sieberer-Nagler, 2016, s.167). Türkçe öğretim sınıflarında bireyin hedef dile yönelik motivasyonunun sağlanması, dilin eksiksiz ve yetkin bir biçimde öğrenilmesinin önünü açan temel bir unsurdur. Öğretim sürecinin lokomotifini konumundaki öğretmen, bu süreçte en belirleyici unsur olan motivasyonun da merkezindedir. Motivasyon bağlamında öğretmenin öne çıkan en önemli yeterlik alanı ise, psikoloji biliminden büyük ölçüde beslenen pedagojik bilgi ve pedagojik alan bilgisidir (Demir, 2023, s.109).

4. Değerlendirme ve Sonuç

Etkili ve başarılı bir öğretim süreci için sınıf yönetiminde başarı önemli bir yere sahiptir. Çoğu zaman sınıf yönetimi disiplinle eş anlamlı olarak değerlendirilmektedir. Hâlbuki sınıf yönetimi sadece kurallar koymak, sınıfta düzeni sağlamaktan çok daha fazlasıdır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi gerçekleştirilen sınıflarda sınıf yönetimi demek dünyanın farklı kültürlerine ve dillerine yeni bir dil ve kültürü öğretebilmektir. Bu sınıflarda yer alan farklı kültürel geçmişleri tek bir ortak kültürde birleştirebilmektir. Teknolojinin zirvede olduğu bir çağda dijital yetkinliği ile tüm becerilerle ilgili sorunların çözümünü kolaylaştırabilmek ve etkileşimli öğretimi sağlayabilmektir. Yine çağın getirdiği yenilikler nedeniyle dikkat süresi kısalan öğrencilerin motivasyonunu yüksek tutabilmektir. En önemlisi öğreticinin daima yeniliğe ve gelişime açık bir vizyona sahip olarak yeterliliklerini güçlendirmesidir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sınıflarında sınıf yönetimi, alanın disiplinlerarası bir alan olması nedeniyle farklı dinamikleri içinde barındıran bir araştırma konusudur. Bu dinamikler farklı diller, farklı kültürler, fiziksel koşullar ve teknolojik donanım, öğretici yeterlilikleri ve motivasyonu olarak belirlenmiştir. Öğreticiler de tüm bu unsurların birebir uygulayıcısıdır. Öğreticilerin uygulama sırasında karşılaştığı sorunlar aynı zamanda sınıf yönetimini olumsuz etkileyen unsurlar olarak değerlendirilmektedir. Nitekim Doyumğaç'ın (2022) yaptığı araştırmada da öğreticilerin karşılaştığı sorunlar arasında materyal eksikliği, kültürel farklılıklar, iletişimsizlik, sınıfların teknolojik araçlarla donatılmaması, öğrencilerin katılım durumları sıralanmıştır. Bunların yanında öğreticilerin yeterlilikleri de sınıf yönetiminde önemli rol oynamaktadır. Bir öğreticinin sınıf içinde gerçekleştirdiği her eylem sınıf yönetimini doğrudan etkiler. Öğreticinin öğrenme ortamını düzenlemesi, sınıfın fiziksel düzenini oluşturması, öğrencilerle kurduğu iletişim biçimi, tepkilerini yönetme tarzı, rutinleri planlama ve uygulama süreci, kuralları belirleme ve bu kuralları öğrencilere aktarma biçimi sınıf yönetiminin temel unsurlarını oluşturur (Sieberer-Nagler, 2016, s. 163).



Bu araştırmanın kapsamında hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formunun bulgularından hareketle çıkarılabilecek sonuç ve öneriler şu şekilde sınıflandırılabilir:

1. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sınıflarında sınıf yönetimini etkileyen en önemli unsurların, sınıfların çok dilli ve çok kültürlü olması, yabancı dil öğretimi için uygun fiziksel koşulların sağlanması, farklı akademik geçmişe sahip öğretmenlerin yeterliliklerinin farklılığı ve öğrencilerin motivasyon düzeyi olduğu görülmüştür.
2. Öğreticilerin sınıf yönetimi ile ilgili yeterliliklerinin ve kullandıkları stratejilerin çoğunlukla ortak noktalar barındırmaktadır. Bunlar sınıfın fiziksel koşullarını uygun hâle getirmek, uygun ve çeşitli materyal kullanmak, dijital kaynaklardan faydalanmak, hedef dil-ana dili dengesini korumak, öğreticinin iletişim becerilerini iyi kullanabilmesi, düşük ve yüksek motivasyonlu öğrencilerin farklı düzeyde güdülenmelerinin iyi yönetilmesi olarak tespit edilmiştir.
3. Öğreticilerin sınıf yönetimi konusunda sınıfın fiziksel ve teknolojik donanımının uygun olması ve öğretmenlere bu konuda hizmet içi eğitimlerin verilmesi gerektiği görüşleri sunulmuştur. Teknolojik alt yapının güçlü olmasının yanında öğreticinin bu teknolojileri etkin bir şekilde kullanabileceği bir dijital yetkinliğinin olması gerektiği de belirtilmiştir.
4. Katılımcılar tarafından öğretmenlerin çok kültürlü ve çok dilli ortamı bir zenginlik olarak görmesi ve bunu kültürel ortaklıklardan hareket ederek hoşgörü ve saygı kültürü ile yönetebilmesinin altı çizilmiştir.
5. Yabancı dil öğretiminin en temel amacı olan iletişimin sağlanabilmesi için öğretmenlerin iletişimsel yetkinliklerinin önemli olduğu görülmüştür. Dil ve kültür açısından çeşitliliğin olduğu yabancı dil olarak Türkçe öğretim sınıflarında sınıf yönetiminin sağlanabilmesi için en temel unsurlardan biri iletişimsel yetkinliktir.



KAYNAKÇA

- Başar, H. (2009). *Sınıf yönetimi* (15. Baskı). Anı Yayıncılık.
- Burden, P. R. (1999). *Classroom management and discipline: methods to facilitate cooperation and instruction*. Wiley.
- Cook, V. (2001). Using the first language in the classroom. *The Canadian Modern Language Review*, 57(3), 402-423.
- Demir, T. (2023). Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretiminde sınıf içi durumlar ve süreç yönetiminin pedagojik açıdan incelenmesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 106-141.
- Doyumğaç, İ. (2022). The Problems encountered by instructor of Turkish as a foreign language in class management and solution suggestions. *Journal of Children's Literature and Language Education*, 5(2), 179-200.
- Durmuş, M. (2019). *Dil öğretiminde öğretici yeterlilikleri ve pedagojik muhakeme becerisi* (1. baskı). Grafiker Yayınları.
- Durmuş, M. (2019). Yabancı dil öğretimi sınıflarında ana dilinin yeri. *Sakarya University Journal of Education*, 567-577.
- Özer, B. ve Korkmaz, C. (2016). Yabancı dil öğretiminde öğrenci başarısını etkileyen unsurlar. *EKEV Akademi Dergisi*, 20(67), 59-84.
- Richards, Jack C. (2011). Exploring teacher competence in language teaching. *The Language Teacher*, 35 (4), 3-7.
- Sarıçoban, A. (2005). Classroom management skills of the language teachers. *Journal of Language and Linguistic Studies*. 1(1), 1-11.
- Sieberer-Nagler, K. (2016). Effective classroom-management & positive teaching. *English Language Teaching*, 9(1), 163-172.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.



XVII.ULUSLARARASI
DÜNYA DİLİ
TÜRKÇE
SEMPOZYUMU

Safıya CUMAYEVA*

Mahtumkulu Firakî'nin Şiiri ve Sayıların Hakikati

Özet

Bu çalışmada, Mahtumkulu Firakî'nin şiirlerinde sayıların anlam dünyası ve yaşname geleneği bağlamındaki işlevi incelenmektedir. Türk edebiyatında "yaşname", bireyin yaşam evrelerini yaşlarla ilişkilendirerek anlatan bir türdür ve Mahtumkulu'nun "Günlerim" ile "Coş'a Yettin" adlı şiirleri bu geleneğin dikkate değer örneklerini oluşturmaktadır. Makalede, şairin çocukluktan yaşlılığa kadar olan dönemleri sayılar üzerinden anlamlandırıldığı; özellikle otuz, kırk, elli, yetmiş ve doksan gibi sayıların insanın ruhsal ve fiziksel dönüşümünü sembolik bir düzen içinde yansıttığı gösterilmiştir. Ayrıca Mahtumkulu'nun şiirlerinde yer alan dört ekmek, yedi nar, on iki lamba, dört meşale gibi sayılı birimlerin İslamî sembolizmle ilişkisi açıklanmış; Peygamber, dört halife ve on iki imam gibi dinî figürlere yapılan göndermeler örneklendirilmiştir. Sayıların hem yaş evrelerini düzenleyici bir temel oluşturduğu hem de şairin tasavvufî dünya görüşünü derinleştirdiği sonucuna varılmıştır. Çalışma, sayıların Türk-İslam kültüründeki yeri, mitolojik ve dinî referanslarıyla birlikte değerlendirilerek Mahtumkulu'nun poetikasında merkezi bir rol oynadığını ortaya koymaktadır.



**ANAHTAR
KELİMELE**

Yaş şiiri, Kırk sayısı, Dört ekmek, Yedi nar, On iki can.

* Özbekistan Cumhuriyeti, Taşkent Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, sofiyakodirovna@gmail.com



The poetry of Mahtumkulu Firakî and the truth of numbers

Abstract

This study examines the role and symbolic significance of numbers in the poetry of Mahtumkulu Firakî within the context of the traditional Turkic genre known as “yaşname,” which narrates the stages of human life through numerical progression. Mahtumkulu’s poems “Günlerim” and “Coş’a Yettin” are analyzed as prominent examples of this tradition. The article demonstrates how the poet uses numbers to structure the narrative of life from birth to old age, emphasizing ages such as thirty, forty, fifty, seventy, and ninety as markers of physical and spiritual transformation. Furthermore, numerical units such as four breads, seven pomegranates, twelve lamps, and four torches are interpreted through Islamic symbolism, referring to the Prophet Muhammad, the four rightly guided caliphs, and the twelve imams. The study concludes that numbers not only organize the chronological development of the lyrical persona but also enrich the poet’s mystical and theological worldview. By exploring the mythological, religious, and cultural connotations of numbers in the Turkic-Islamic tradition, the article reveals that numerical symbolism holds a central place in Mahtumkulu’s poetic expression.



KEYWORDS

Age poetry, The number forty, Four breads, Seven pomegranates, Twelve souls.



Mahtumkulu, hassas ruhlu bir kalem ustası olarak Türk edebiyatının en parlak temsilcilerinden biridir. O, 18. yüzyılda Türkmen halkının manevi hayatı ve ulusal kimliğini idrak etmesinde, ayrıca Türkmen edebiyatının gelişiminde önemli bir rol oynamıştır.

Türk halklarının edebî mirasında “yaşname”, “vücutname”, “ömür destanı” gibi adlarla anılan, insan hayatının tasvirine adanmış eserler bulunmaktadır. İncelemelerimiz göstermektedir ki, bu eserlerde sayılarla ilgili bölümler eserin kökünü oluşturur. İnsanın doğumundan ömrünün sonuna kadar olan olayları yaşla ilişkilendirerek anlatan bu tür eserler, başlangıçta halkın sözlü edebiyatında ortaya çıkmış, daha sonra yazılı edebiyata geçerek sentezlenmiştir. Azerbaycan, Osmanlı Türk, Özbek ve Türkmen edebiyatlarında birçok şair tarafından yaşnameler yazılmıştır. Özbek edebiyatında yaşla bağlantılı tasvirlerin verilmesi Yusuf Has Hacib’in “Kutadgu Bilig” adlı eseriyle başlar. Ahmet Yesevî bu türün içerik ve biçim bakımından olgun bir örneğini yaratmıştır. “Divan-ı Hikmet”te yer alan, seksen sekiz dörtlükten oluşan yaşnamede, lirik ben’in dünyaya gelişinden önceki hâli, doğumundan ölüme kadar ve hatta ahiret âlemindeki durumu hakkında bilgi verilir.

Mahtumkulu’nun “Günlerim” ve “Coş’a Yettin” adlı şiir dizileri de bu tür eserler arasında yer alır. Bu şiirlerde, lirik kahramanın çocukluk, terbiye ve eğitim yılları, gençlik dönemi, aşk, aile ve yaşlılık yıllarının tasviri, “Köroğlu” destanındaki “Günlerim” ile Fazıl Yoldaşoğlu’nun “Günlerim” yaşnamesini hatırlatır.

Şairin “Günlerim” yaşnamesi lirik ben’in ağzından söylenmiştir:

*Dokuz ay yattım anamın karnında,
Göz açıp dünyaya geldiğim günlerim.*

“Coş’a Yettin” şiiri ise insanın baba belinden ana rahmine düşüş döneminin tasviriyle başlar:

*Bir gün baban aşkla oynadı,
Belinden coşa yettin.
Sudan kana dönüştün,
Et oldun – loşa yettin.*

Burada diğer yaşnamelerden farklı olarak düşünce ikinci şahsa yöneltilmiştir.

“Günlerim” adlı şiirde, bir yaştan on beş yaşa kadar olan dönemde gerçekleşen olaylar sırasıyla kaydedilmiştir. Nitekim dokuz ayda dünyaya gelen lirik kahramanın, üç aylıkken gülmeye başladığı; bir yaşında iyile kötüyü ayıramadığı; iki yaşında anne ve babasını tanıdığı; üç yaşında konuşmaya başladığı; dört, beş, altı yaşlarında oyun meraklısı olduğu; yedi yaşında kızlarla işi olmadığı; sekiz yaşında dişlerinin döküldüğü; dokuz yaşında okula gittiği; on yaşında Hak kelamı Kur’an-ı Kerim’i öğrendiği; on bir yaşında yazıda ustalık gösterdiği ve nihayet on beş yaşında rüyalarında kızları görmeye başladığı olayları oldukça sade bir dille ifade edilir. Şairin düşüncelerinde sürekliliğin sağlanmasında sayıların belirleyici rolü açıkça görülür.

“Coş’a Yettin” adlı eserde ise “dokuz ay dokuz saat”te doğup sağlıklı büyüyen lirik kahramanın yalnızca yedi, on dört ve yirmi dört yaşlarına özellikle değinilmiştir. Özellikle yirmi dört yaşta insan olgunluğunda meydana gelen değişim ve yükselişleri tasvir eden dizeler dikkat çekicidir:

*Yirmi dörde yettin,
Yiğit olup gayret ettin,
Ata bindin, kılıç tuttun,
Savaşa – mücadeleye yettin.*

Nitekim yaşname türünün temel özelliklerinden biri de şairin yaşını merkeze almasıdır. Mahtumkulu, bu tür eserlerinde yaşla ilgili olayları veya insan doğası ve bedeninde meydana gelen yenilenmeleri yansıtırken, otuz yaştan yüz yaşa kadar olan dönemi onar yıllık dilimlere ayırmıştır: yani otuz, kırk, elli ve nihayet yüz yaş.

Her yaşnamede otuz sayısı, bu yaştaki insanın farklı yönlerini vurgulamak için kullanılmıştır. “Günlerim” yaşnamesinde “Otuzumda atlar binip koştum” derken, “Coş’a Yettin” şiirinde “Otuzunda kaşından, duman gitmez başından” der. Görüldüğü gibi her iki eserde de otuz yaşındaki kahraman, yiğit, cesur ve savaşta her zaman galip gelen bir atlı olarak tasvir edilmiştir.

Kırk yaşın şiirsel ifadesi de son derece ilgi çekicidir. Bir yaşnamede “kanı kaynadı” ifadesi kullanılırken, diğerinde olgunluğa erişmiş bir insanın görünümü çizilir. Gerçekten de kırk sayısı kadimden beri insan hayatındaki dönüm noktalarıyla ilişkilendirilmiştir. Tevrat’ta, insanın en uzun ömrünün üç kere kırk, yani 120 yıl olduğu söylenir. Birçok hükümdar, hatta Süleyman ve Davud peygamberler dahi kırk yıl hüküm sürmüşlerdir. Kırk yaş hayatın bir dönüm noktası olarak kabul eden Talmud ve daha sonraki Katolik kilisesi, bu dönemi insanın “kanonik çağı” olarak da ilan etmiştir; çünkü bu dönemde beynin tam gelişmiş olduğuna işaret edilir. Gerçekten de modern psikologlar, insan olgunluğundaki en yüksek aşamayı kırk yaş olarak kabul etmektedirler. Bu nedenle, bu yaşa kadar geçen dönem bilgi edinme, meslek sahibi olma ve gelecek için temel hazırlama evresi olarak değerlendirilir. Kırk yaşındaki insan – aklen olgun, hayatta yerini bulmuş, maddi bakımdan güvenceye sahip, belli bir hayat tecrübesine sahip kişidir. Bu düşüncelerin benzersiz bir edebî yorumunu Mahtumkulu’nun yaşnamesinde okuruz:

*Kırk yaşına adım attın,
Olgunsun – şura erdin.*



Yaşname türüne özgü en karakteristik özelliklerden biri de lirik kahramanın yaşına uygun olarak ruh dünyasında meydana gelen değişimlerin tasviridir. Klasik şairlerin eserlerinde de buna benzer örnekler görülür. Her ne kadar yaşnamelerin yapısına göre mesnevi, gazel, kaside veya bent biçimlerinde yazıldığı belirtilse de, bazı aynı içerikli eserleri yaşname olarak nitelemekten uzağız. Örneğin Ali Şir Nevaî'nin bir gazelinde yaş belirten bir beyit vardır:

*Yaşın **elli** oldu, yüzünü koy fena toprağına,
Zira gençlik çağı, zevk ve edepsizlik devridir artık. (Nevaî, 1988, s.201)*

Büyük düşünür neden kırk ya da kırk beş değil de özellikle elli yaşı vurgulamaktadır? Derinlemesine düşünüldüğünde, elli yaş insan ömrünün yarısıdır. Yaşnamelerde ömrü bu noktaya gelen kişi artık ileriye değil, geriye doğru gittiği şeklinde tasvir edilir. Çünkü bu yaştan sonra fizyolojik olarak bedenin yaşlanma süreci başlar. Bu yüzden Nevaî'nin yukarıdaki dizelerinde, gençlikteki eğlence ve zevkleri terk edip, iyi ve hayırlı işlerle meşgul olmanın gerekliliği vurgulanmaktadır. "Yüzünü fena toprağına koymak" ise tasavvufi anlamda, sâlikin seyr ü sülûk yolunda kararlılık göstererek hedefe yöneldiği ana işaretidir.

Mahtumkulu da selefi gibi, elli yaşını aşmış bir Müslümanın kalbindeki ıstırapları etkileyici biçimde ifade eder:

*Mahtumkulu, aklın ve şuurun,
Aktı gözden kanlı yaşın,
Elli oldu gamlı başın,
Bundan fazla feryat olmaz. (Mahtumkulu, 2013, s.283)*

Demek ki kırk yaştan sonra ömür yolu inişe geçmekte, elli yaşta ise artık geri dönüşün imkânsızlığı vurgulanmakta ve gerekli hazırlıkları yapmaya çağrılmaktadır.

Aynı ruh hâlindeki dizelere Âgâhî'nin lirik mirasında da rastlanır. Şair, gençlikteki zevk ve coşkuya özenmemesinin nedenini, yaşının artık ilerlemiş olmasıyla, yani elli yediye ulaşmış bulunmasıyla açıklar:

*Heves etme ey Âgâhî, artık gençlik neşesine,
Zira **yetti ömür** süresi, **elli yedi yaş** üstüne. (Muhammed Rıza Âgâhî, t.y., s.266)*

Mahtumkulu'nun yaşnamelerinde, elli ve altmış yaşlarında eline tespih alıp peygamber yaşına eriştiği için gurur duyan lirik kahraman, yetmiş yaşında ağrılarının arttığından, sekseninde bedenen zayıfladığından, doksanında ise akıl ve şuuru terk ettiğiinden şikâyet eder:

*Yetmişimde ağrı geldi dizlerime,
Seksenimde toz indi gözlerime.
Doksanımda akıl kalmadı bende,
Akıldan, şuurdan olduğum günler.*

Görülüyor ki, lirik kahramanın dış ve iç dünyasını ayrıntılı biçimde betimlemede sayıların anlamsal sıralaması önemli bir rol oynamıştır. Şair, başka bir şiirinde de yetmiş yaşına varmış bir ihtiyarın acınacak hâlini, bedenindeki güçsüzlükten doğan sıkıntıları bir bir dile getirir. Okuru derinden sarsan bu ifadeler “yetmiş yaş” ibaresiyle birlikte daha da inandırıcı bir hâle gelir:

*Yetmişe varıp yaklaştığında yaşın,
Titreyip bir yerde duramaz başın,
Ekmek çiğneyemezsin, lapadır aşın,
En kötü dert ihtiyarlıktır, azizler. (Mahtumkulu, 2013, s.213)*

İkinci yaşnamedeki sanatsal manzara, önceki duyguların yoğunlaşmış bir biçimi izlenimini verir:

*Doksanda yanılır söz,
Kara görünür ak – boz,
Sızlar kemik, söner göz,
Yüz bin endişeye yettin.*

Anlaşıldığı üzere şair, doksan, yüz, kara ve ak renklerini ustalıklı kullanarak bu etkiyi sağlamıştır.

Hayatın gerçeklerinden haberdar eden bu dizelerde mutlak bir gerçeklik aramak doğru olmaz. Bu nedenle, bu tür üzerine araştırmalar yapan Türk bilim insanı Doğan Kaya'nın düşünceleri yerindedir. Ona göre, yaşnamelerde sayılarla ifade edilen tüm yaşların mutlaka yaşanmış olması gerekmez; özellikle 90-100 veya daha yüksek yaş göstergeleri, şairin kavrayış ve tasavvuruna göre ele alınır (Kaya, 2012, s. 574).

Şair kırk-elli yaş aralığında olsa bile, seksen-doksan yaşlar hakkında gördüklerine, duyduklarına ve hissettiklerine dayanarak düşünebilir. Bu durumda, okuyucu veya araştırmacı, seksen ve üzeri yaşlarla ilgili ifadeleri kahramanın gerçek yaşı olarak değerlendirmemelidir. Aksi hâlde, Ahmed Yesevî'nin şu dizelerine dayanılarak:



*“Yârânlardan feyz ve fütuh alamadım,
Yüz yirmi beşe girdim, bilemedim.”*

denilirse, Yesevî'nin 125 yıl yaşadığına dair temelsiz bir bilgi ortaya atılmış olur.

Görüldüğü gibi yaşnamelerde sayılara özgü bir silsile kullanılmıştır. Özellikle *bir, iki, üç, dört, yedi, on dört, kırk, elli, altmış, yetmiş* gibi sayıların anlamı, lirik kahramanın hayatındaki önemli olaylarla sıkı bir bağ içindedir. Yaşnameleri bu sayılar olmadan düşünmek mümkün değildir. Dolayısıyla, sayılar bu türün oluşumunda bir temel görevi görürken, onların simgesel anlamı eserin düşünsel katmanlarını zenginleştirmektedir.

Sayıların ardında gizlenen gerçekleri aydınlatmak, doğru yorumlamak ve incelemek için ise öncelikle sayıların din, mitoloji, eski gelenekler ve tasavvuf öğretisindeki yer ve anlamına dikkat edilmelidir. Kur'an-ı Kerim'de iyilik (ihسان) erdemleriyle birlikte, iyilik yapanlara verilecek sevap ve ödüller, onlara ulaşacak faydalar da zikredilir. Birine yapılan iyilik gönül huzuru, ruhsal sükûnet getirir; başkasına sağlanan fayda ise insana sevinç verir. İyilik gören kişi de kendisine yapılan bu güzellikten mutlu olur, kalbinde iyilik yapana karşı sevgi oluşur. “En'âm” suresinin 160. âyetinde şöyle buyrulur: “Kim bir hasene (iyi amel) işlerse, ona on katıyla yazılır.” (Kur'an-ı Kerim, 2001, s.150) Mahtumkulu, bir şiirinde tam da bu öğretiye atıfta bulunur:

*Hak yolunda kim ki hayır ihسان eyler,
Kıyamette **birine on** gelir.
Namert düşman görse korkudan ölür,
Mert yiğitler **dördü beşi** anlamaz. (Mahtumkulu, 2013, s.388)*

Kur'an-ı Kerim'in “Yusuf” suresi 53. âyetinde şöyle buyrulur: “Nefsimi temize çıkarmam. Çünkü nefis, Rabbim rahmet etmedikçe, daima kötülüğü emreder. Şüphesiz ki Rabbim bağışlayandır, merhamet edendir.” (Kur'an-ı Kerim, 2001, s.242) Aslında “nefs” kelimesi insanın benliğini, canını, kalbini ifade etse de, aynı zamanda kişinin bedensel ihtiyaçları, yeme içme ve şehvet arzularına da işaret eder. Dünya nimetlerine doymamak, açgözlülük, insanın nefesine yenik düştüğünün, yani “nefs-i emmâre”ye kul olduğunun göstergesidir. (Tasavvuf kitaplarında nefsin “atvâr-ı seb'a” denilen yedi mertebesi bulunduğu belirtilir: nefis-i emmâre, nefis-i levvâme, nefis-i mülhime, nefis-i mutmainne, nefis-i râziye, nefis-i marziyye, nefis-i kâmile.) Mahtumkulu'nun aşağıdaki dizelerinde tam da böyle insanlardan söz edilir:

*Çıplak gövdesine gömlek ister,
Gömleklisi der: Ah, üstüne kaftan olsa.
Aç karnı için Hak'tan **beş akçe** diler,
Beşi bulsa, arzular ki **on olsa**. (Mahtumkulu, 2013, s.348)*

Mahtumkulu'nun Divan'ında sayılar "diliyle" yazılmış birçok şiir vardır. Bunlardan biri "Tumar" (muskâ) adlı şiirdir. Şiirde şu tür sayılı birimler yer alır: bir tumar, bir ev, on iki can, dört sıcak ekmek, yedi nâr, on iki lamba, dört meşale, bir yanan, beş elma, yetmiş iki sürü, bir çoban...

Mustafa'ya indi yaprak,

Münkir olan – dinden uzak,

Bir evde on iki lamba,

Dört meşale, bir yanan gördüm. (Mahtumkulu, 2013, s.220)

"Mustafa'ya indi yaprak" ifadesiyle, Kur'an-ı Kerim'in indirilişi ima edilmektedir. Onun Allah'ın kelamı olduğuna, 23 yıl boyunca Cebrail (a.s.) tarafından Peygamberimize getirildiğine gönülden inanmak gerekir. Bunları inkâr eden, Kur'an'ı Peygamberimizin (s.a.v.) veya sahabelerin yazdığı iddiasında bulunan kişi "münkir" sayılır. Sonraki tasvirler daha da ilgi çekicidir: Eğer evi İslam dini olarak düşünürsek, içindeki "yanan" Hz. Muhammed (s.a.v.)'dir. Çünkü dinin temelini atan, Allah Teâlâ'nın sevgilisi, yaratılmışların en yücresi ve en şerefli olan Peygamberimiz, "iki âlemin güneşi" olarak da nitelendirilir. Demek ki "bir yanan" ifadesiyle, Peygamberimizin (s.a.v.) yalnızca İslam âlemini değil, bütün yeryüzünü aydınlatan nitelikleri kastedilmektedir. Peygamberimizin vefatından sonra hilafeti yönetip, komşu toprakları fethederek İslam bayrağı altında birleştiren dört halife – Hz. Ebû Bekir, Hz. Ömer, Hz. Osman ve Hz. Ali – dir. "Hulefâ-i Râşidîn" adıyla anılan bu halifeler "çehâr-yâr" olarak da bilinir. Yaklaşık otuz yıl süren bu dört halife dönemi, "İslam'ın altın çağı" olarak kabul edilir. Zira bu dönemde Peygamberimizin fetihleri tamamlanmış, devlet teşkilatı mükemmel bir hâle gelmiş, İslam'ın ulaştığı bölgelerde istikrar sağlanmıştır. Bu yüzden Peygamberimiz "bir yanan"a, dört halife ise "dört meşale"ye benzetilmiştir. Dört halifeden sonra İslam dünyasını, Hz. Ali ve Hz. Fatıma'dan gelen soyun temsilcisi olan on iki imam yönetmiştir. Peygamberimiz Hz. Mustafa (s.a.v.)'dan rivayet edilen bazı hadislerde, on iki imamdaki isimler, özellikleri ve alametleri belirtilir: "Benim varisim ve halifem Ali b. Ebu Tâlib'dir. Ondan sonra iki torunum Hasan ve Hüseyin gelir. (İmam) Hüseyin'den sonra ise, onun neslinden dokuz imam gelecektir." (Nevâî, 1989, s.500) Dolayısıyla, "on iki lamba" – on iki imamı sembolize eder. İslam dinini "bir ev" olarak tasavvur eden şair, Peygamberimizi (s.a.v.) "yanan" güneşe, dört halifeyi "meşale"ye, on iki imamı ise "lamba"ya benzetmektedir.

Bu dünyanın bir yanında

Ağaçlar bitmiş bağında,

Beş elma var dalında,

Asılmış, kararlı gördüm.



Bu dizelerdeki “beş elma” ifadesi, “Âl-i Abâ” kavramıyla ilgilidir. Müslümanlar arasında sıkça kullanılan “Âl-i Abâ” veya “Ehl-i Beyt” tabiri de şiirlerde yer bulmuştur. Hayatıyla örnek alınan bu beş kişi: Hz. Muhammed (s.a.v.), kızı Hz. Fâtıma, damadı Hz. Ali ve onların oğulları Hasan ile Hüseyin'dir. (Atayi, 1988, s. 33) Atayi'nin bir gazelinde şu dizeleri okuruz:

*“Gerçi rakib-i müddei her dem hariclik eder,
Hemrah u hem-dem himmeti **Âl-i Abâ** olsun sana.”* (Atayi, 1988, s.11)

“Âl-i Abâ”dan yardım dilemek, onları kendine “yoldaş ve sırdaş” bilmek, İslam dünyasında köklü bir inanç geleneğidir. Ali Şir Nevaî de bir gazelinde şöyle der:

*“Müyesser olmazdı '**Hamse**', yani **beş hazine**,
Yardım etmeseydi hâlîme **beş Âl-i Abâ**.”* (Nevaî, 1989, s.11)

Bu ifadeyi şöyle anlamak mümkündür: “Eğer Peygamberimiz (s.a.v.) ve onun ailesi bana yardımcı olmasaydı, ‘Hamse’ gibi büyük bir eseri yazmak bana nasip olmazdı.” Demek ki, Mahtumkulu'nun yukarıdaki dizelerinde geçen ‘beş elma’, Ehl-i Beyt – Âl-i Abâ'dır.

Görüldüğü üzere, Türk kültürü ve Türk edebiyatının bir parçası olan Mahtumkulu'nun eserlerinde sayılar son derece önemli bir yer tutar. Bu sayıların çoğu dinî inançlarla yakından ilişkilidir. İnançlar, doğrudan yaşam biçimimizde kendini gösterir; bu etki, edebiyatta, sanatta ve müzikte farklı biçimlerde yansır. Mahtumkulu'nun şiirlerinde kullanılan sayılar, hem Müslümanların dünya görüşü ve millî maneviyatıyla ilgili kavramları yansıtır, hem de çoğu zaman tasavvufî anlamlara ve dinî şahsiyetlere gönderme yapmak amacıyla kullanılmıştır.



KAYNAKÇA

Atayi. (1988). Hayat vasfı. Taşkent.

Cumayeve, S. (2001). Özbek klasik şiirinde sayı sembolleri ve anlam yorumları. Taşkent.

Kaya, D. (2012). Âşık edebiyatında yaşnameler: Yetişkinlik ve yaşlılık gelişimi ve psikolojisi. İstanbul.

Kur'an-ı Kerim. (2001). Kur'an-ı Kerim. Taşkent.

Mahtumkulu. (2013). Eserler. Taşkent.

Muhammed Rıza Âgâhî. (t.y.). Tavîzü'l-Âşıkîn. Taşkent.

Nevâî, A. Ş. (1988). Eserlerin toplu baskısı (MAT) (Cilt 3). Taşkent.

Nevâî, A. Ş. (1989). Eserlerin toplu baskısı (MAT) (Cilt 4). Taşkent.



XVII.ULUSLARARASI
DÜNYA DİLİ
TÜRKÇE
SEMPOZYUMU

Salih UÇAK*

**Gürcistan Yükseköğretiminde Okuyan Türk Soylu Öğrencilerin Türkiye Türkçesi
Dersi Yazma Becerisinde Sıkça Tekrarladıkları Anlatım Bozuklukları**

Özet

Dil öğretiminde amaç, dört temel dil becerisini (konuşma, okuma, dinleme, yazma) kazandırmaktır. İkinci dil öğretiminin en önemli göstergesi, öğrenenlerin hedef dilde akıcı ve anlaşılır biçimde konuşması, kendini ifade etmesi ve rahat iletişim kurmasıdır. Bu bağlamda öğrencinin anlama ve anlatma becerisini ölçen bu temel kıstas, aynı zamanda onun yetkinliğine de işaret etmektedir. Öğrencilerin en çok zorlandıkları ve en son edinebildikleri beceri “yazma”dır. Çünkü dil kurallarını öğrenmek/edinmek, bu kurallara bağlı olarak cümle ve metin oluşturmak kolay değildir. Dil standartlarına uygun nitelikli bir metin yazmak için kısaca “imla ve noktalama” dediğimiz ve üst beceri de devreye girer. Bu çalışmada Gürcistan’da (Tiflis Devlet Üniversitesi, İlia Devlet Üniversitesi ve Gürcistan Üniversitesi) Türkoloji bölümlerinde okuyan Azerbaycan kökenli Gürcü vatandaşı olan öğrencilerin ürettikleri metinlerde görülen ve daha çok diyalekt kaynaklı yazma sorunları konu edinilmektedir. Anadilleri Türkçe (Azerbaycan Türkçesi) olan bu öğrencilerin Türkiye Türkçesiyle yazdıkları zaman mevcut diyalekti dikkate aldıklarından ciddi oranda bağlaşıklık ve bağdaşıklık hataları yaptıkları gözlemlenmiştir. Bu sorunun kökenlerini yerinde araştırmak, çözüm önerileri geliştirmek ve benzer durumda bulunan diğer sahalara örnek olması amacıyla “Kanıt Temelli Öğretim Yaklaşımı” kullanılarak bir inceleme yapılmıştır. Çalışmada Türkiye Türkçesiyle öğretim yapan Türkoloji bölümleri dışında farklı alan ve bölümlerde okuyan benzer statüdeki öğrenciler kapsam dışı bırakılmıştır. Yazma becerisi dışındaki diğer beceriler (konuşma, okuma ve dinleme) doğrudan hedef kazanım olarak alınmamış, dolaylı olarak kapsama alınmıştır. Edinilmesi en zor becerinin davranış haline gelmesi, diğer becerileri de doğrudan etkileyeceği muhakkaktır. Bu bağlamda hedef becerimiz “yazma”dır. Çalışma, nitel araştırma deseni bağlamında bir eylem kurgusu içinde döngüsel yazmaya bağlı olarak çalışma grubundan alınan verilerin (yazılı metinler) hata oranı analiz edilmiştir. Örneklem/çalışma grubumuz, Tiflis Devlet Üniversitesi, İlia Devlet Üniversitesi ve Gürcistan Üniversitesinde Türkoloji bölümlerinde okuyan 32 (otuziki) Türk soylu öğrenciyi kapsamaktadır. Kız ve erkek öğrencilerden oluşan grubun büyük çoğunluğu Marneuli ve civarında yaşayan Azerbaycan kökenli Gürcistan vatandaşı yükseköğretim öğrencisidir.



**ANAHTAR
KELİMELER**

Türkçe, Yazma becerisi, Gürcistan, Azerbaycan Türkçesi, Yabancı dil olarak Türkçe.

* Doç. Dr., Trabzon Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, salihucak21@gmail.com

Frequently Repeated Expression Problems in Writing Skills of Turkish-Descent Students Studying in Georgian Higher Education

Abstract

The goal of language teaching is to acquire the four basic language skills (speaking, reading, listening, and writing). The most important indicator of second language learning is that learners speak fluently and clearly in the target language, express themselves, and communicate comfortably. In this context, this fundamental criterion, which measures a student's comprehension and expression skills, also indicates their proficiency. Writing is the skill students struggle with most, and the skill they acquire last. Learning/acquiring language rules and composing sentences and texts based on these rules is not easy. Writing a high-quality text that meets language standards also requires the use of higher-level skills, which we briefly call "spelling and punctuation." This study examines the writing problems, primarily dialect-related, observed in the texts produced by Georgian students of Azerbaijani origin studying in the Turkology departments in Georgia (Tbilisi State University, Ilia State University, and the University of Georgia). It has been observed that these students, whose native language is Turkish (Azerbaijani Dialect), make significant cohesion and coherence errors when writing in Turkish, as they take the current dialect into account. An investigation was conducted using the "Evidence-Based Teaching Approach" to investigate the roots of this problem, develop solutions, and serve as an example for other fields experiencing similar situations. In the study, students of similar status studying in fields and departments other than those teaching in Turkish as a Turkish speaker were excluded. Skills other than writing (speaking, reading, and listening) were not directly targeted, but were included indirectly. It is clear that the most difficult skill to acquire becomes a behavior, directly affecting other skills. In this context, our target skill is "writing." The project analyzed the error rate of data (written texts) collected from the study group based on cyclical writing within an action scenario within the context of a qualitative research design. Our sample/study group included 32 (thirty-two) students of Turkish descent studying in the Turkology departments of Tbilisi State University, Ilia State University, and the University of Georgia. The majority of the group, consisting of both girls and boys, were Azerbaijani-born Georgian citizens and higher education students living in and around Marneuli.



ANAHTAR KELİMELEER

Turkish, Writing skills, Georgia, Azerbaijani dialect, Turkish as a foreign language.



1. Giriş

Yazma, dil edinimi veya öğretiminin en zor ve en önemli becerilerinden biridir. Bir dilin hangi seviyede öğrenildiğini gösteren belki de en ciddi göstergedir. Yazma becerisinin “ölçülebilir, değerlendirilebilir” nitelikte olması da diğer becerilere oranla değerini arttırmaktadır. Özellikle eğitim öğretim dili olarak edinilen/öğrenilen dilin kullanılması zorunluluğu, bu becerideki hâkimiyeti hayati derecede etkiler. Bu bakımdan dil öğrenimi yapan kurum ve kuruluşlarla, bölüm ve kursların kendi veya öğrencilerini ölçebildikleri asıl alan yazmadır.

Yazma becerisi üzerine genel olarak yapılan çalışmalara bakıldığında Özbay “yazıyı, sözün resimleştirilmiş biçimi” olarak tanımlarken (Özbay, 2005), Demirel ve Şahinel, Türkçe öğretiminde yazma becerisini, dört temel dil becerisi içinde en zor halka olarak tanımlarlar (Demirel & Şahinel, 2006). Bilişsel bir faaliyet olarak yazmayı, bireyin zihnindeki şemalarla var olanları tanıması ve yapılandırması sonucu ortaya bir ürün, bağlamındaki değerlendirmeler de önemlidir. Yine dört temel dil becerisi içinde yazmayı; daha fazla yeterlilik gerektiren beceri bağlamında değerlendiren araştırmalar (Temizkan & Yalçınkaya, 2013), yazma becerisine yönelik genel literatür bakımından rehberlik edecek çalışmalardır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazma becerisinde yaptıkları hataları irdeleyen araştırmalara bakıldığında ise, ana dili-hedef dil karşılaştırması yapan (Subaşı, 2010), genel olarak dil bilgisi yanlışlarını değerlendiren (Boylu, 2014), hataları örnekleyip nedenlerini tartışan, söz dizimine odaklanan (Bayazıt, 2019), ses bilgisine odaklanan (Kırbaş, 2019), hâl eklerine odaklanan (Güler & Eyüp, 2016) çalışmaların dışında çoğunlukla dil bilgisi ve yazım yanlışlarının birlikte ve sayı veya oran verilerek raporlaştırılan çalışmalar dikkat çekmektedir. Ayrıca benzer etütler yapan Bölükbaş gibi araştırmacıların (Bölükbaş, 2011) ürettikleri makaleler de bu konuda kayda değer diğer araştırmalardır. Doğrudan Türk soylu öğrencilerin Türkiye Türkçesine yönelik eğilimlerini inceleyen çalışmalar, Türkçenin öğretimi ve vizyonu bakımından önemlidir.

2. Yöntem

1.1. Amaç ve Hipotezler

Bu çalışmada, Gürcistan’da Türkiye Türkçesini öğrenen ve bu dille eğitim gören “Türk Soylu Öğrenci (Azerbaycanlı Gürcü Vatandaşlar)” grubu dikkate alındığından “tam öğrenme modeli”nin uygulanabilirliği mümkün olmaktadır. Bireysel farklılıklar söz konusu olsa da grup homojen kabul edilebilir. Öğretim sırasında hedef dilin öğrenilmesini olumsuz etkileyen faktörlerin ortadan kaldırılması çalışmamızın ana eksenini oluşturmaktadır. Türkoloji bölümlerinde okuyan öğrencilerin nitelikleri, buradaki öğretim modelleri/müfredatları ile öğrenme ürünleri göz önünde tutulan diğer niteliklerdir. Bu bağlamda çalışmaya başlarken ortaya koyduğumuz hipotezler;

- ⊙ Türk soylu öğrenciler için hangi uygulama hangi yanlısın/hatanın ortadan kaldırılmasında daha etkilidir?
- ⊙ Hangi etkinlik açıktan, hangi etkinlik veya uygulama gizil öğrenme için elverişlidir?
- ⊙ Türk soylu öğrencilerin yazma kaygıları hangi düzeydedir?

- ⊙ Anadili Türkçe olan ancak farklı bir diyalektle konuşan Türk soylu öğrencilerin Türkiye Türkçesiyle yazma becerisi dikkatle alındığında en sık yaptıkları hatalar nelerdir?
- ⊙ Etkisiz veya kullanılması zor sakıncalı çalışma hangisidir? gibi amaca götüren yol işaretleri göz önünde bulundurulmuştur.

1.2. Araştırma Yöntemi

Bu çalışmanın kuramsal ana yapısı “Kanıt Temelli Öğretim Yaklaşımı”na dayanmaktadır. Çalışma, nitel araştırma deseni bağlamında bir eylem kurgusu içinde döngüsel yazmaya bağlı olarak çalışma grubundan alınan verilerin (yazılı metinler) analizine dayanmaktadır. Bu bağlamda “Türk Soylu öğrencilerin yazma becerisinde en sık tekrar ettiği hatalar ve bu hataların nedenleriyle çözüm yolları nelerdir?” sorusu etrafında oluşturulan çerçeveye bağlı olarak ana ve alt sorunların tespiti ve bunların giderilmesine yönelik bütün “karma” yöntemleri içermektedir.

Araştırma esnasında alınan verilerin “içerik analizi” ve bulguların işaret ettiği temel noktalar ışığında araştırma sonuçlandırılmıştır.

1.3. Evren ve Örneklem

Örneklem/çalışma grubumuz, Tiflis Devlet Üniversitesi, İlia Devlet Üniversitesi ve Gürcistan Üniversitesinde Türkoloji bölümlerinde okuyan 32 (otuz iki) Türk soylu öğrenciyi kapsamaktadır. Lisans seviyesinde öğrenim gören öğrenciler en az B1 yeterliğe sahiptirler. Kız ve erkek öğrencilerden oluşan grubun büyük çoğunluğu Marneuli ve civarında yaşayan Azerbaycan kökenli Gürcistan vatandaşı yükseköğrenim öğrencisidir.

Cinsiyet	Öğrenim Durumu		Katılımcı sayısı
	Lisans	Y. Lisans	
Kız	25	3	28
Erkek	3	1	4
Toplam			32

Tablo 1. Örneklem grubuna ait veriler

1.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada, nitel araştırma çerçevesinde “Kanıt Temelli Öğretim Yaklaşımı” kullanılmıştır. Çalışmada eğitim öğretim döneminde öğrencilerle yapılan çeşitli yazma çalışmaları “rasgele –randomly” seçilmiştir. Öğrencilere eğitim seviyelerine göre kodlanmıştır. Çalışma grubundan alınan veriler (yazılı metinler) analiz edilmiş, sıkça yapılan hatalar belirlenerek derlenmiştir.



2. Bulgular

⊙ Serebrennikov yöntemin öneminden konuşurken şöyle yazıyordu: "Dilbilimin en temel sorunlarından biri dilbilimin araştırma yöntemleri sorunudur. (Ö1 YL)	Anlama ve Yapıya Dayalı Anlatım Bozuklukları
⊙ <i>Azerbaycan dilbiliminde yöntem ve metodoloji sorusunu ilk kez A. Ahundov izah etmiştir. (Ö2 YL)</i>	
⊙ <i>Çeşitli metot ve yöntemler öne sürülmüş sorunun çözümünü mümkün olduğunca kolaylaştırır (Ö1 YL)</i>	
⊙ <i>Yöntemle "silahlanmadan" herhangi bir bilimsel sonuca gelmek mümkün değildir. (Ö2 YL)</i>	
⊙ <i>Rusya Türkologları, Türkiye Türkçe'sinin ses bilimi, sözcük bilimi,deyim bilimi, morfoloji, sintaksisi üzerinde yaptıkları araştırmalarda bu yöntemleri kullanmışlardır. (Ö3 YL)</i>	
⊙ <i>Görüldüğü gibi, tasviri metodun tarihi eski, işletme alanı ise çok geniştir. (Ö1 YL)</i>	
⊙ <i>Çeşitli dillere ait yazılmış bir takım tarihi grammatikalar buna örnek olabilir. (Ö2 YL)</i>	

Tablo 2. Yüksek lisans öğrencilerine ait veriler

⊙ Meseleye böyle yanaştıkta, dilbilimde karşılaştırma yöntemine gerek kalmıyor. (Ö10 YL)	Anlama ve Yapıya Dayalı Anlatım Bozuklukları
⊙ İşittiğimiz andan itibaren yüreğimize heyecan veren ve milli mücadele ruhunu artıran bu mısralar... (Ö7 L)	
⊙ Keçen gün arkadaşlarıma söyledim. (Ö14 L)	
⊙ Ben torpağın kutsal olduğunu bilirim. (Ö21 L)	
⊙ Bu hal çok pistir, ben gelmiyorum. (Ö26 L)	
⊙ Ben yarın gelemiyorum hastayım ve çok yüksek ateşlerim var. (Ö30 L)	
⊙ Ben öyledir demirem aslında. (Ö20 L)	
⊙ Bu işte edalet yoktur (Ö6 L)	
⊙ Memlekette çok meseleler baş vermiştir. (Ö11 L)	
⊙ Hansı şehir daha güzeldir, hansı daha pistir	
⊙ Bizim silahlı kuvvelerimiz güçlü olmalıdır.	

Tablo 3. Lisans öğrencilerine ait veriler

3. Sonuç

Gürcistan'daki Türkoloji bölümlerinde okuyan Türk soylu öğrencilerin yazılı metinleri incelendiğinde; temel dil bilgisi, sözdizimi, ek kullanımı ve sözcük seçiminde konuşma diyalektiğine bağlı hatalar yaptıkları görülmüştür. Bu bağlamda konuştuğu gibi yazmak (ağız özelliklerini yazıya aktarmak), temelde sadece hedef dil için değil, anadil için de ciddi bir problemdir. Buna yönelik, sürekli ve ciddi dönüt sağlamak davranışın değiştirilmesi için önemlidir. Çalışmada Türkiye Türkçesiyle yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik etkinlikler yapılmıştır. E-mektup, şiir defteri tutma, günlük yazma, wappad uygulamasında "hikâye" oluşturma ve sınıf ortamında dikte çalışmaları gibi bir dizi etkili yöntem ve teknik belirlenmiştir. Çalışma kapsamında kapsamlı öğrencilere verilen dönütlerle hataların en aza indirgenmesi veya tamamen ortadan kaldırılması amaçlanmıştır.

Metinlerdeki öğrenci hatalarının ayrıntılı biçimde analiz edilmesinin ardından, bu hataların en aza indirgenmesine yönelik stratejiler geliştirilmiş ve özellikle dil ve anlatım kurallarının yazılı ifadelerde doğru biçimde uygulanmasına ilişkin dönütler sistematik olarak öğrencilere sunulmuştur. Öğrencilerin yazılı üretim sürecinde ortaya koydukları hatalar, yalnızca dilbilgisel eksikliklerden değil, aynı zamanda anlatım bütünlüğü, bağdaşıklık ve tutarlılık gibi üst dil becerilerin yetersiz kullanımından da kaynaklanmaktadır. Bu bağlamda, dil ve anlatım kurallarının öğretiminde yalnızca biçimsel doğruluğa değil, anlamın yapılandırılması ve düşüncelerin mantıksal bir akış içerisinde sunulmasına da odaklanmak gerekmektedir. Yabancı dil öğretiminde yapılan araştırmalar, öğrencilerin hedef dili kendi ana diliyle ya da bildikleri diğer dillerle karşılaştırmaları durumunda öğrenme sürecinin bilişsel olarak daha derin bir düzeyde gerçekleştiğini ve bu sürecin öğrenme hızını anlamlı biçimde artırdığını ortaya koymaktadır. Bu nedenle, yazma becerisinin geliştirilmesi sürecinde karşılaştırmalı dil analizlerinin yanı sıra, öğrencilere kendi dilsel üretimlerini eleştirel bir gözle değerlendirme fırsatı veren çok yönlü yazma etkinliklerine daha fazla ağırlık verilmesi elzemdir. Yazılı çalışmaların ardından verilen bireysel ve ayrıntılı dönütler, öğrencilerin yalnızca hedef dilin yapısal özelliklerini değil, aynı zamanda kendi ana dillerinin düşünce örgüsünü ve ifade biçimlerini de daha iyi anlamalarına katkıda bulunmaktadır.

Dil ve anlatım bozukluklarının temel nedenleri incelendiğinde, öğrencilerin çoğunlukla yeterli düzeyde dil pratiği yapmamaları, dilbilgisel kuralları farkında olmadan yanlış biçimde içselleştirmeleri ve dil kullanımına yönelik farkındalıklarının sınırlı olması gibi etkenlerin öne çıktığı görülmektedir. Bu durum, öğrencilerin uzun yıllar boyunca maruz kaldıkları yanlış dil kalıplarını sürdürmelerine ve doğru ifade biçimlerini üretmede bilişsel engellerle karşılaşmalarına neden olmaktadır. Bu bağlamda, dil becerilerinin gelişebilmesi için yalnızca yoğun pratik yapmak değil, aynı zamanda bireyin kendi dilsel alışkanlıklarını eleştirel bir perspektifle gözden geçirmesi ve gerekli bilişsel yeniden yapılandırmayı gerçekleştirmesi gerekmektedir.



Söz konusu öğrenme sürecinde öğreticinin rolü son derece belirleyicidir. Nitelikli bir öğretici, öğrencinin dil farkındalığını artıracak pedagojik yönlendirmeler yaparak dilin biçimsel doğruluğunu, anlatımın bütünlüğünü ve uygunluğunu destekleyici bir öğrenme ortamı oluşturur. Öğretici, öğrencinin yerleşik dil alışkanlıklarını fark etmesine olanak tanıyan dönüt stratejilerini kullanarak, öğrencinin dilsel üretimini hem biçimsel hem de anlamsal açıdan yeniden yapılandırmasına yardımcı olur. Öğretici yaklaşım, öğrencilerin dil hatalarını yalnızca düzeltmekle kalmaz; aynı zamanda bu hataların altında yatan bilişsel süreçleri anlamaya, sorgulamaya ve yeniden şekillendirmeye yönelik farkındalık kazandırır. Bu bağlamda, öğrenciler dil becerilerini sistemli pratikler yoluyla geliştirmekte, yazılı anlatımlarında daha bilinçli, doğru ve tutarlı bir dil kullanımı sergilemektedirler.



KAYNAKÇA

- Bayazıt, Z. Z. (2019). Yabancı dil olarak türkçe öğrenen bireylerin yaptıkları sözdizimi hatalarının incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(1), 30 - 140.
- Boylu, E. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen temel seviyedeki İranlı öğrencilerin yazma problemleri. *Zeitschrift für die Welt der Türken*, 6(2), 335-349.
- Bölükbaş, F. (2011). Arap öğrencilerin Türkçe yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 6(3), 1357-1367.
- Demirel, Ö., & Şahinel, M. (2006). *Türkçe öğretimi/Türkçe ve sınıf öğretmenleri için*. Ankara: Pegem Yay.
- Güler, E. B., & Eyüp, B. (2016). Hâl eklerinin ikinci dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler tarafından kullanılması. *Turkish Studies*, 11(14), 295-312.
- Kırbaş, G. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Ürdünlülerin yazılı anlatımlarının ses bilgisi bakımından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi* (5), 29-48.
- Özbay, M. (2005). Bilim ve kültür aktarıcısı olarak yazı. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları (HÜTAD)*(2), 67-74.
- Subaşı, D. A. (2010). Tömer’de yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Arap öğrencilerin kompozisyonlarında hata analizi. *Dil Dergisi*(148), 7 - 16.
- Temizkan, M., & Yalçınkaya, M. (2013). İlköğretim 6.7.8. sınıf Türkçe öğretmenlerinin yaratıcı yazma etkinliklerini uygulama durumu. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi* (20), 70-91.



XVII.ULUSLARARASI
DÜNYA DİLİ
TÜRKÇE
SEMPOZYUMU

Savaş **KARAGÖZLÜ***

Irak Türkmen Türkçesindeki Bazı Ses Olayları Üzerine

Özet

Irak Türkmen Türkçesi, Anadolu ve Azerbaycan ağızlarının özelliklerini barındırmasının yanı sıra, kendine özgü birçok ses özelliğine sahiptir. Bununla birlikte, Arapça başta olmak üzere, Irak'ta ve komşu ülkelerde konuşulan diğer dillerin etkisiyle meydana gelen daha farklı özelliklere de sahip olmuştur. Bu özelliklerden biri, Türkçede bulunmayan /h/ ve /' / seslerinin Irak Türkmen Türkçesi'nde kullanılmasıdır. Bilindiği üzere /h/ ve /' / sesleri Türkçede bulunmayan gırtlak ünsüzleridir. Arap harfli tarihî Türkçe metinlerde geçen ح ve خ harfleri, genellikle alıntı sözcüklerde görünmektedir. Bu sözcüklerdeki sesler günümüz Türk lehçelerinde ya farklı seslere dönüşmüş ya da düşmüştür. Buna karşılık, söz konusu sesler Irak Türkmen Türkçesinde çoğunlukla özgün biçimleriyle korunmakta, bazı sözcüklerde ise aslı olmayan /h/ ve /' / seslerine de rastlanmaktadır. Bununla birlikte, Türkçe kökenli sözcüklerde /' / ve /h/ türemesiyle ortaya çıkan ses olayları, özellikle dikkat çekici örnekler arasında yer almaktadır. Aynı zamanda ses yansımaları Türkçe sözcüklerde de bu seslerin bulunduğu saptanmaktadır. Ayrıca Arapça veya Farsça kökenli olup orijinal dilde /h/'lı olan bazı sözcükler Irak Türkmen Türkçesinde /h/'lı olarak kullanılmaktadır. Bu çalışmada, Habib Hürmüzlü'nün *Irak Türkmen Türkçesi Sözlüğü* adlı eseri çalışmalar taranarak söz konusu ses olaylarının gerçekleştiği sözcüklerin üzerinde durulacaktır.



**ANAHTAR
KELİMELER**

Irak Türkmen Türkçesi, Ses Bilgisi, ح/h/ Sesi, ع/' / Sesi, Türk Dili.

* Doktor Öğretim Üyesi, Bartın Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları Bölümü, svskaragozlu@gmail.com.



On Some Phonetic Phenomena in Iraqi Turkmen Turkish

Abstract

Iraqi Turkmen Turkish contains features of Anatolian and Azerbaijani dialects while also possessing many distinctive phonetic characteristics of its own. In addition, due to the influence of Arabic in particular, as well as other languages spoken in Iraq and neighboring countries, it has developed certain additional features. One of these is the use of the sounds /ħ/ and /ʕ/, which do not exist in Turkish. As is known, /ħ/ and /ʕ/ are pharyngeal consonants absent in Turkish. In Turkish texts written in the Arabic script, the letters ħā' (ح) and ʕayn (ع) usually appear in loanwords, and these sounds have either transformed into different ones or disappeared entirely in contemporary Turkic dialects. In contrast, these sounds are largely preserved in their original forms in Iraqi Turkmen Turkish, and in some cases, non-original /ħ/ and /ʕ/ sounds can also be found. Particularly noteworthy are the phonological phenomena in which /ħ/ and /ʕ/ appear through insertion in words of Turkic origin. These sounds are also observed in onomatopoeic Turkish words. Moreover, some Arabic or Persian loanwords that originally contain the /ħ/ sound are used with /ħ/ in Iraqi Turkmen Turkish. In this study, the words in which the aforementioned phonological phenomena occur will be examined by reviewing Habib Hürmüzlü's *Irak Türkmen Türkçesi Sözlüğü*.



KEYWORDS

Iraqi Turkmen Turkish, Phonology, The ح/ħ/ Sound, The ع/ʕ/ Sound, The Turkish Language.



Giriş

Türkler, İslamiyet'ten önce ve sonra çok değişik uygarlık ve dinlerin kültür dünyalarına girmişler, ancak bunların hiç biri, onların hayatında İslamiyet kadar etkili ve kalıcı olmamıştır (Akar, 2010, s. 10). Sasanileri aşır Kafkaslardan Şiraz dolaylarına kadar uzanan Avar Hanlarını ve hanedanlarını ayrı tutarsak, ilk Türk-Arap ilişkisi MS 630'larda, bugünkü İran topraklarında başlamıştır. Bu ilişki coğrafi sebepler yüzünden Selçuklular devrine kadar Farslar kanalıyla olmuştur (Karaağaç, 2008, s. XVIII). Türklerin İslam dinini kabul etmeleriyle birlikte Müslümanlık Türkler arasında sadece bir din olarak kalmamış, Türk kültürünün birçok kurumunu da esaslı bir biçimde etkilemiş ve kültürün en önemli simgesi ve taşıyıcısı olan dil de bu toplumsal etkileşimden nasibini almıştır (Akar, 2010, s. 10). Bu iki dilin arasındaki etkileşim, sözcük alışverişiyle sınırlı kalmayıp gitgide terkip, ek, ses vb. gibi gramer unsurlarının alışverişine de sebep olmuştur. Arapça unsurlar Türkçenin hem ölçünlü dillerine hem de ağızlarına yerleşmiştir ve bu unsurların Türk topluluklarının yaşadıkları bölgeye göre farklı şekilde veya farklı bir anlamda geçtiğini tespit etmek mümkündür. Örneğin, Türkiye Türkçesinde (ölçünlü dilde) *Ar. حاضر hāzır > hazır* "bir iş yapmak için gereken her şeyi tamamlamış olan; anık, amade, müheyya; belli bir işe yarayacak, kullanılacak bir duruma getirilmiş; belirli bir biçimde yapılmış olarak satılan, alıcı bekleyen, ısmarlama karşıtı; bir işi yapmak için gereken her şey tamamlanmış olarak; fırsattan yararlanarak" (Türkçe Sözlük 2009: 871) anlamlarında kullanılırken aynı sözcük günümüz Kıpçak lehçelerinde *Kzk. qazır* (Oraltay ve diğerleri, 1984, s. 155), *Krg. azır* (Yudahin, 1998, s. 74), *TatK. hezër* (Öner, 2009, s. 109) vd. şeklinde olup 'şimdi' anlamında karşımıza çıkmaktadır. Tabii fonetik değişimler ve anlam farklılıkları Türkçe kökenli sözcükler için de geçerlidir. Bu tür konularla alakalı çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Ancak Irak Türkmen Türkçesinde, Türkçe kökenli ve alıntı sözcüklerde yer alan, asli olmayan *ç/h/* ve *ç/'* sesleriyle ilişkili ses olaylarının önceki çalışmalarda ele alınmadığı tespit edilmiştir.

Irak'ın üçüncü büyük etnik grubunu teşkil eden Irak Türkleri Irak'ın Musul, Kerkük, Erbil, Salahaddin, Diyala, Bağdat ve Kut şehirlerinde yaşamaktadırlar. Bu şehirlerden göç edip Irak'ın diğer şehirlerine yerleşmiş olan aileleri de hesaba katarsak Irak'ın bütün şehirlerinde bir Türk (Türkmen) varlığının olduğunu söylemek mümkün olacaktır. Irak Türklerinin bu coğrafyada yaşamalarının ve yaşamaya devam etmelerinin önemli sonuçlarından biri aynı bölgede yaşayan diğer etnik grupların dillerinden etkilenmesidir. Irak Türkmen Türkçesi en çok Irak'ın en büyük kitle tarafından konuşulan Irak Arapçasından etkilenmiştir. Bu dilsel etkilenme tek taraflı olmamakla birlikte sözcük alışverişiyle sınırlı kalmayıp ses alışverişinin de meydana gelmesini sağlamıştır. Irak Türkmen Türkçesinin farklı dillerden etkilenmesi hakkında çeşitli çalışmalar yapılmıştır, fakat Türkçe ve alıntı sözcüklerde *ç/h/* ve *ç/'* ünsüzünün türemesi ve alıntı sözcüklerde gerçekleşen */h/ > /h/* ve */h/ > /h/* gibi ses olaylarına ışık tutulmadığından bu çalışmanın yapılmasına karar verilmiştir.

/h/ ve *ç/'* harfleri, Arap harfli tarihî Türkçe metinlerde genelde alıntı sözcüklerde (özellikle Arapçadan alıntılanan) karşımıza çıkmaktadır. Bu sözcüklerdeki sesler günümüz Türk lehçelerinde (ağızlar hariç) ya farklı seslere dönüşmüş ya da düşmüştür. Söz konusu ünsüzler Irak Türkmen Türkçesinde genelde orijinal dilde olduğu gibi yaşamaktadır. Aynı zamanda Arapça veya Farsça kökenli olup orijinal dilde */h/'li* veya */h/'lı* olan bazı sözcükler Irak Türkmen Türkçesinde */h/'lı* olarak kullanıldığı gözlemlenmektedir. Ayrıca Türkçe kökenli bazı sözcüklerde */h/* ve *ç/'* türemesi gibi ses olaylarının gerçekleştiği tespit edilmiştir. Bu çalışmada, Habib Hürmüzlü'nün Irak Türkmen Türkçesi Sözlüğü taranarak, asli olmayan */h/* ve *ç/'* seslerini içeren sözcüklerde görülen ses olayları üzerinde durulacaktır.

Irak Türkmen Türkçesinde /h/ ve /ʕ/ ile ilgili Ses Olayları

1. ɛ /ʕ/ Sesi:

1.1. Türkçe sözcüklerde ɛ /ʕ/ türemesi¹

ʕanaç 'çok yavrulmuş ve yaşlanmış kümes hayvanı' (Hürmüzlü, 2013, s. 69) ◀ anaç 'anne gibi akıllıca davranan küçük kız (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2015, s. 550).

ʕayran 'ayran; inşaatta kullanılan kireç ve su karışımı' (Hürmüzlü, 2013, s. 70) ◀ ayran 'ayran' (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2015, s. 566).

ʕecci 'acı' (Hürmüzlü, 2013, s. 70) ◀ açığ 'acı; ekşi' (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2015, s. 538).

ʕeccük² 'meyve çekirdeği' (Hürmüzlü, 2013, s. 71) ◀ açığ 'acı; ekşi' (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2015, s. 538).

ʕenne 'anneanne; büyük anne' (Hürmüzlü, 2013, s. 90) < anne 'anne' (Türkçe Sözlük, 2009, s. 103) < ana 'anne' (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2015, s. 550).

ʕineg 'aşık kemiğinin yassı tarafı' (Hürmüzlü, 2013, s. 75) < enek 1. Sivas: 'koyun ya da keçinin mafsalsı kemiği', 2. Amasya: 'dikdörtgen şeklinde yan yana dizilmiş dört aşık', 3. Niğde: 'Yassı, ufak, düzgün taş parçaları' (Derleme V, 1993, s.1749).

1.2. Alıntı sözcüklerde ɛ /ʕ/ türemesi³

ʕanğara 'angarya' (Hürmüzlü, 2013, s. 69) < angarya 'yüklenici' < Rum. angarya (Türkçe Sözlük, 2009, s. 98).

ʕasman 'gökyüzü' (Hürmüzlü, 2013, s. 70) < Far. āsmān 'gökyüzü' (Steingass, 1963, s. 60).

ʕavkat 'avukat' (Hürmüzlü, 2013, s. 70) < avukat 'savunucu' < Fr. avocat (Türkçe Sözlük, 2009, s. 150).

ʕecel 'ecel' (Hürmüzlü, 2013, s. 71) < Ar. أجل ajal 'belirli zaman' (Wehr, 1976, s. 6).

ʕefferim 'aferin' (Hürmüzlü, 2013, s. 71) < Far. أفرین āferīn 'aferin' (Steingass, 1963, s. 82)

ʕenfiye 'burun otu' (Hürmüzlü, 2013, s. 71) < Ar. أنفية anfiyye < anf أنف 'burun' (Wehr, 1976, s. 30).

ʕentike 'şakacı, espri yapan kimse' (Hürmüzlü, 2013, s. 73) < antika 'tarihsel bir döneme ait olan; genele, geleneğe aykırı' < İt. antico (Türkçe Sözlük, 2009, s. 105).

ʕezyet 'zorluk' (Hürmüzlü, 2013, s. 74) < Ar. عذبة eğiyye 'eziyet' (Wehr, 1976, s. 12).

ʕibriq 'ibrik; maşrapa' (Hürmüzlü, 2013, s. 74) < Ar. إبريق ibrīq (Wehr, 1976, s. 2).

¹ Bu ses olayı, Dede Korkut adlı eserde de görülmüştür: okra- > 'okra- 'yavaş sesle kişnemek, atın mırıldanması, atın mırıldanır gibi yavaş ve kaim sesle kişnemesi, atın homurdanması' (عقر ادقده) (Ergin, 2024, s. 372).

² Sözcüğün Eski Türkçedeki açığ sözcüğüyle olan bağlantısına ilişkin bilgi, Önder Saatçi'nin Fono-Semantik Ayrışma/Arkaiklik Bağlamında Irak Türkmen Ağızlarında: Âci(U)Ğ, 'ecci, 'eccüg(K) adlı makalesinden alınmıştır.

³ Bu ses olayı, Baytaratu'l-Vaziḥ adlı eserde de görülmüştür: asfer > 'aşfer 'sarı, uçuk benizli' (Toparlı ve diğerleri, 2014, s. 13).



1.3. Ses yansımali sözcüklerde ɛ /ʕ/ sesi

‘**anıldamağ**’ ‘topacın düdüğü gibi çıkardığı ses’ (Hürmüzlü, 2013, s. 69).

‘**anıldıyan**’ ‘düdüğü gibi ses çıkaran topaç’ (Hürmüzlü, 2013, s. 69).

‘**anırmağ**’ ‘anırmak’ (Hürmüzlü, 2013, s. 69).

‘**arıldamağ**’ ‘çocuk sebepsiz yere bağırarak’ (Hürmüzlü, 2013, s. 69).

1.4. /k/ > ɛ /ʕ/

‘**üc**’ ‘kucak (çocuğa dili)’ (Hürmüzlü, 2013, s. 75) < kuçak (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2015, s. 550).

1.5. ʊ /w/ > ɛ /ʕ/

‘**obal**’ ‘vebal’ (Hürmüzlü, 2013, s. 75) < Ar. وبال wabāl (Wehr, 1976, s. 1046).

2. ç /h/ Sesi

2.1. Türkçe sözcüklerde ç /h/ türemesi

‘**hebe**’ ‘anneanne; babaanne’ (Hürmüzlü, 2013, s. 164) < ebe ‘anne’ (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2015, s. 632).

‘**tëhir**’ ‘çeşit, sınıf, şekil’ (Hürmüzlü, 2013, s. 296) < tür ‘çeşit, cins’ (Türkçe Sözlük, 2009, s. 2019).

‘**tühür**’ ~ ‘**tühür**’ ‘çeşit, tarz, şekil’ (Hürmüzlü, 2013, s. 304) < tür ‘çeşit, cins’ (Türkçe Sözlük, 2009, s. 2019).

2.2. Alıntı sözcüklerde ç /h/ türemesi

‘**hoğka**’ ‘okka’ (Hürmüzlü, 2013, s. 168) < Ar. أوقية ūqiyye (Wehr, 1976, s. 34).

‘**kehkül**’ ‘kakül’ (Hürmüzlü, 2013, s. 190) < Far. ككول kākül (Steingass, 1963, s. 1007).

2.3. Ses yansımali sözcüklerde ç /h/ sesi

‘**hırıldemeğ**’ ‘saygisızca kahkaha atmak’ (Hürmüzlü, 2013, s. 167).

2.4. /k/ > ç /h/

‘**dürtühlemeğ**’ ‘dürtüklemek; kışkırtmak’ (Hürmüzlü, 2013, s. 131) < dürtüklemek ‘üst üste birkaç kez dürtmek’ (Türkçe Sözlük, 2009, s. 588).

‘**sehşi**’ ‘kırık testi parçası’ (Hürmüzlü, 2013, s. 272) < saksı ‘pişmiş toprak, plastik ve benzerinden yapılan kap’ (Türkçe Sözlük, 2009, s. 1687).

2.5. د /h/ > ح /h/

buhtan ~ **buhten** 'iftira' (Hürmüzlü, 2013, s. 94) < Ar. بهتان buhtān 'bühtan, iftira' (Wehr, 1976, s. 78).

heft reng 'akşamsefası çiçeği; bir çeşit kumaş' (Hürmüzlü, 2013, s. 165) < Far. هفت رنگ haft reng 'yedi renk' (Steingass, 1963, s. 1502).

hepsi ~ **hamsı** ~ **hapsi** ~ **happı** 'hepsi' (Hürmüzlü, 2013, s. 163) < hepsi' bütünü, tamamı' (Türkçe Sözlük, 2009, s) < Far. همه heme (Steingass, 1963, s. 1512).

qehir 'üzüntü' (Hürmüzlü, 2013, s. 206) < Ar. قهر qahr 'yenilgi, boyun eğme; zorlama; bastırma' (Wehr, 1976, s. 794).

qehvayı 'kahverengi' (Hürmüzlü, 2013, s. 207) < Ar. قهواني qahwā'i < قهوة qahwa 'kahve' 'kahverengi' (Wehr, 1976, s. 795).

qehve 'kahve' (Hürmüzlü, 2013, s. 207) < Ar. قهوة qahwa 'kahve' (Wehr, 1976, s. 795).

melhem 'merhem; hamura katılarak ekmeğe güzel koku sağlayan bir bitki türü' (Hürmüzlü, 2013, s. 230) < Ar. مرهم marham 'merhem' (Wehr, 1976, s. 363).

2.6. خ /h/ > ح /h/

ħandaq 'küçük su kanalı' (Hürmüzlü, 2013, s. 163) < Ar. خندق ħandaq 'hendek' (Wehr, 1976, s. 263).

ħendeq 'hendek' (Hürmüzlü, 2013, s. 166) < Ar. خندق ħandaq 'hendek' (Wehr, 1976, s. 263).

ħeyzaran 'bambu ağacı' (Hürmüzlü, 2013, s. 167) < Ar. خيزران ħaizurān 'bambu ağacı' (Wehr, 1976, s. 236).

2.7. ع /' / > ح /h/

cerbuħ 'fareye benzeyen küçük bir kır hayvanı' (Hürmüzlü, 2013, s. 101) < Ar. جربوع jarbū' 'çöl faresi' (Wehr, 1976, s. 118).

fizzeħ 'çığlık' (Hürmüzlü, 2013, s. 146) < Ar. فزع faza' 'korku, panik' (Wehr, 1976, s. 711).



Sonuç ve Öneriler

Irak Türkmen Türkçesinde, Arapçadaki ξ / ξ / ve ζ / ζ / seslerinin sadece Arapça kökenli sözcüklerle sınırlı kalmadığı, Türkçe kökenli sözcükler ile diğer dillerden alıntılanan sözcüklerde de yerleştiği dikkat çekmektedir.

Çalışma kapsamında belirlenen ses olayları doğrultusunda, 41 sözcük örneklem olarak ele alınmıştır.

ξ / ξ / Sesiyle ilgili bulgular;

İncelenen veriler doğrultusunda 21 sözcükte aslı olmayan ξ / ξ / sesi tespit edilmiştir. Bu sözcüklerin 15'inde ξ / ξ / türemesi gözlemlenmiştir. Bu sözcüklerin kökenlerine göre dağılımı şu şekildedir:

6'sı Türkçe kökenlidir,

9'u alıntı sözcüktür: 4'ü Arapça, 2'si Farsça, 1'i Rumca, 1'i Fransızca, 1'i İtalyanca kökenlidir,

Bununla birlikte, ses yansımasına dayalı 4 sözcükte de / ξ / sesine yer verildiği saptanmıştır. Ayrıca aşağıdaki iki ses değişimi de tespit edilmiştir:

/k/ > / ξ / dönüşümü: 1 örnek; /w/ > / ξ / dönüşümü: 1 örnek.

ζ / ζ / Sesiyle ilgili bulgular;

Çalışmada, toplam 20 sözcükte aslı olmayan ζ / ζ / sesinin yer aldığı belirlenmiştir. Bu sözcüklerin 5'inde / ζ / türemesi tespit edilmiştir. Türeme gerçekleşen bu 5 sözcüğün:

3'ü Türkçe kökenli,

2'si alıntı sözcüktür; bunlardan biri Arapça, diğeri ise Farsça kökenlidir.

Bunun yanı sıra, 2 ses yansımali sözcükte de / ζ / sesinin kullanıldığı belirlenmiştir.

Ayrıca, bazı sözcüklerde /k/, /h/, / ζ / ve / ξ / seslerinin / ζ / sesine dönüştüğü örnekler de saptanmıştır. Bu ses değişimleri hem Türkçe kökenli hem de alıntı sözcüklerde gözlemlenmiştir.

Son olarak ξ / ξ / ve ζ / ζ / seslerinin Irak Türkmen Türkçesinde yerleşik hâle geldiği ve bu seslerin dilin fonetik sisteminin bir parçası olarak değerlendirilebileceği anlaşılmaktadır. Bu nedenle, yapılacak gramer ve ağız araştırmalarında söz konusu ses olaylarına da yer verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Akar, Ali (2010). "Türkçe-Arapça Arasındaki Sözcük İlişkileri", *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi*(8), 9-16.
- Ercilasun A., B. & Akkoyunlu Z. (2015). *Kâşgarlı Mahmud Divânu Lugâti't-Türk Giriş-Metin-Çeviri-Notlar-Dizin*, Türk Dil Kurumu yayınları, Ankara.
- Ergin, M. (2024). *Dede Korkut Kitabı 1-2*, Türk Dil Kurumu yayınları, Ankara.
- Hürmüzlü, H. (2013). *Irak Türkmen Türkçesi Sözlüğü*, Türkmeneli İşbirliği ve Kültür Vakfı yayınları, Kerkük.
- Karaağaç, G. (2008). *Türkçe Verintiler Sözlüğü*, Tür Dil Kurumu yayınları, Ankara.
- Oraltay, H., Yüce, N. & Pınar, S. (1984). *Kazak Türkçesi Sözlüğü*. TDA Vakfı.
- Öner, Mustafa (2009). *Kazan-Tatar Türkçesi Sözlüğü*, Türk Dil Kurumu yayınları, Ankara.
- Saatçi Ö. (2018). Fono-Semantik Ayrışma/Arkaiklik Bağlamında Irak Türkmen Ağzlarında: Ācı(U)Ġ, 'eccı, 'eccüg(K), *Diyalektolog Ulusal Sosyal Bilimler Dergisi*, sayı 19, s. 65-76.
- Steingass, F., Richardson, J., & Johnson, F. (1963). *A Comprehensive Persian-English Dictionary: Including the Arabic Words and Phrases to be Met with in Persian Literature, Being Johnson and Richardson's Persian, Arabic, and English Dictionary Rev., Enl., and Entirely Reconstructed*. Allen.
- Toparlı, R., Vural H. & Karaatlı R. (2014). *Kıpçak Türkçesi Sözlüğü*, Türk Dil Kurumu yayınları, Ankara.
- Türkçe Sözlük* (2009). Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.
- Türkiye'de Halk Ağzından Derleme Sözlüğü* (1993). Türk Dil Kurumu yayınları, Ankara.
- Wehr, H. (1976). *A Dictionary Of Modern Written Arabic* (ed. By J. Milton Cowan). SLS.
- Yudahin, K. K. (1998). *Kırgız Sözlüğü*, Çev. Abdullah Taymas, Türk Dil Kurumu yayınları, Ankara.



XVII.ULUSLARARASI
DÜNYA DİLİ
TÜRKÇE
SEMPOZYUMU

Seher ÇİÇEK*

Ana Dili Arapça veya Farsça Olan Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Yazmayı Öğrenim Durumları

Özet

Bu araştırmada ana dili Arapça veya Farsça olan ortaokul öğrencilerinin Türkçe yazmayı öğrenim durumları incelenmiştir. Bu amaçla araştırmada doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu ana dili Arapça veya Farsça olan 12 ortaokul öğrencisidir. 10 öğrencinin ana dili Arapça, 2 öğrencinin ana dili Farsçadır. Araştırmanın inceleme dokümanları öğrencilerin Türkçe defterlerinden elde edilmiştir. Bu veriler, içerik analizi tekniğine uygun olarak çözümlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre; katılımcılar harfler arasında uygun boşluk bırakmada sözcükler arasında uygun boşluk bırakmaya göre daha başarılıdır. Buna göre ana dili Arapça veya Farsça olan katılımcıların sözcükler arasında yeterli boşluk bırakmadıkları belirlenmiştir. Öğrenciler "a, b, d, e, f, g, ğ, h, k, l, m, n, p, r, s, ş, t, u, ü, y" olmak üzere Türkçedeki yirmi harfin yazımında sorun yaşamıştır. Buna göre "g, ğ, p, y" harflerinin kuyruğu satır çizgisi üzerindedir. "a, b, d, m, n, r, u, ü" harflerinde bulunan dik çizgiler yazılmamıştır veya harf tek seferde yazılmıştır. "e, f, h, k, l, s, ş, t" harflerinin boyut ve şekillerinin doğru yazılmadığı belirlenmiştir. Ayrıca çalışma grubundaki öğrencilerin yarısından fazlasının yazıları okunaklı değildir. Bununla birlikte öğrencilerin genel olarak yazı büyüklüğünü ayarlayamadıkları görülmüştür. Diğer yandan öğrenciler genel olarak yazıyı satır üzerinde konumlandırabilmiştir ancak sayfa üzerinde konumlandırmada başarısız olmuştur. Buna rağmen öğrencilerin harflerin nokta ve kuşaklarını koymada ve kalem basıncını ayarlama konusunda başarılı oldukları belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre üç veya beş yıldır Türkiye’de öğrenim gören bu ortaokul öğrencilerinin Türkçe yazma durumunun yeterli olmadığı söylenebilir. Öğrencilerin ana dillerini yazdıkları Arap alfabesinden kaynaklanan olumsuz yazma özellikleri getirdikleri söylenebilir. Ana dili Arapça veya Farsça olan öğrencilerin Türkçe yazma yeterliklerini artırmak için özel bir yazı defteri tasarlanıp kullanılabilir.



**ANAHTAR
KELİMELER**

Türkçe, Arapça, Farsça, Ortaokul öğrencileri, Yazma öğrenimi.

* Öğr. Gör. Dr., Sinop Üniversitesi TÖMER, scicek@sinop.edu.tr, ORCID: 0000-0002-1501-2675



The Learning Status of Turkish Writing by Secondary School Students Whose Native Language is Arabic or Persian

Abstract

This study examines the Turkish writing learning status of middle school students whose native language is Arabic or Persian. For this purpose, the document analysis method was used in the research. The study group consists of 12 middle school students whose native language is Arabic or Persian. Ten students' native language is Arabic, and two students' native language is Persian. The research documents were obtained from the students' Turkish notebooks. These data were analyzed according to the content analysis technique. According to the research results, participants are more successful in leaving appropriate spaces between letters compared to leaving appropriate spaces between words. Accordingly, it was determined that participants whose native language is Arabic or Persian did not leave sufficient space between words. Students experienced problems in writing twenty letters in Turkish, namely "a, b, d, e, f, g, ğ, h, k, l, m, n, p, r, s, ş, t, u, ü, y". The tails of the letters "g, ğ, p, y" are on the line. The vertical lines in the letters "a, b, d, m, n, r, u, ü" were not written or the letter was written in one stroke. It was determined that the size and shapes of the letters "e, f, h, k, l, s, ş, t" were not written correctly. Additionally, more than half of the students in the study group have illegible handwriting. However, it was observed that students generally could not adjust the size of their writing. On the other hand, students were generally able to position the writing on the line but failed to position it on the page. Nevertheless, it was determined that students were successful in placing dots and diacritical marks on letters and adjusting pen pressure. According to the research results, it can be said that the Turkish writing status of these middle school students, who have been studying in Turkey for three or five years, is not sufficient. It can be said that students bring negative writing characteristics stemming from the Arabic alphabet in which they write their native language. A special writing notebook can be designed and used to increase the Turkish writing proficiency of students whose native language is Arabic or Persian.



KEYWORDS

Turkish, Arabic, Persian, Secondary school students, Learning to write.



Giriş

Günümüzde yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanı; bütün dünyada yaşanan siyasi, ekonomik bunalımlar, savaşlar, teknolojinin gelişimi ile artan uluslararası iletişim, etkileşim, eğitim-öğretim politikaları gibi sebepler nedeniyle her geçen gün büyümektedir. Özellikle komşu ülkelerimizde yaşanan savaşlar nedeniyle Türkiye bir göç dalgasına maruz kalmıştır. Bunun üzerine savaş mağduru ailelerin çocukları, Türkiye’de temel eğitimde öğrenim görmeye başlamıştır. Ana dili farklı olan bu öğrencilerin temel eğitimin herhangi bir kademesinde öğrenime başlamasıyla Türkçe okuma-yazma sorunları ve okula uyum sorunları yaşaması olasıdır (Kiremit vd., 2018; Yiğit vd., 2021). Bu araştırma sonuçlarına göre temel eğitimdeki yabancı öğrencilerin Türkiye’de yaşadığı en önemli sorun dil sorunudur. Öğrencilerin Türkçe bilmemeleri bu öğrencilerin okula uyumlarını zorlaştırmakta ve akademik sorunlara neden olmaktadır.

Yazma, bir dilin çeşitli işaret ve sembollerle kâğıt gibi uygun bir zeminde gerçekleştirilmesi, konuşmanın gözle görünür hâle getirilmesidir (Ceran vd., 2025). Dört temel dil becerisinden biri olan yazma, okuma becerisi ile eşzamanlı bir şekilde öğretilir. Yazma becerisi; ses ile harf eşleşmesini kavramakla başlar, sözcükle devam eder, ardından cümleye geçiş olur (Tolchinsky, 2006). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yazma becerisinin öğretimindeki amaç, öğrenmeyi kalıcı hâle getirmek ve bunların somut bir şekilde görülmesini sağlamaktır (Akıncılar & Temur, 2025). Ancak yazma becerisi, yabancı dil öğretiminde karmaşık ve çok yönlü bir beceri olarak kabul edilir (Abdulqader vd., 2025). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bir öğrenci öncelikle Türkçenin alfabe ve yazım kurallarını öğrenmek ve ardından uygun hızda yazmak zorundadır (Yıldız, 2013).

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisi üzerine çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırmalarda yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazma yeterlikleri incelenmiş ve yaşadıkları sorunlar, yaptıkları hatalar betimlenmiştir (Aktaş, 2021; Emek, 2021; Genç, 2017; İpek, 2020; Karşı, 2022; Temizyürek & Şimşek, 2024). Ancak yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrencilerin yazılarında görülen biçimsel hatalar incelenmemiştir. Bu araştırmanın katılımcıları ana dili Arapça ve Farsça olan ortaokul öğrencileridir. Bu öğrenciler ana dillerinde yazmayı Arap alfabesiyle öğrenmiştir. Ancak Türkiye’ye geldiklerinde Türkçeyi yazarken Türk alfabesini kullanmaya başlamışlardır. İki farklı alfabe kullanan bu öğrencilerin Türkçe yazmayı öğrenme durumlarını tespit etmek bu araştırmanın amacıdır. Bu amaca göre araştırma sorusu şu şekilde oluşturulmuştur:

Ana dili Arapça veya Farsça olan ortaokul öğrencilerinin Türkçe yazmayı öğrenim durumları ne düzeydedir?

1. Yöntem

1.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesine göre desenlenmiştir. Bu yöntemde araştırma amacına uygun olarak basılı, yazılı veya sözlü dokümanlar toplanır; daha sonra bu dokümanların içerikleri uygun analiz teknikleriyle incelenir, sonuçları sistematik ve açık bir şekilde ortaya konur ve yorumlanır (Karasar, 2012; Yıldırım & Şimşek, 2011). Bu yöntemde uygun olarak çalışma grubundaki ortaokul öğrencilerinin Türkçe defterleri araştırma dokümanı olarak temin edilmiştir.

1.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, ana dili Arapça ve Farsça olan 12 ortaokul öğrencisidir. Çalışma grubundaki öğrencilere ilişkin demografik bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur:

Cinsiyet	Ülkesi	Ana dili	Yaş	Sınıf	Türkiye’ye gelişi	Türkiye’de temel eğitime başlama sınıfı	Türkiye’de okuma süresi
Erkek	Afganistan	Farsça	11	5	8 yaş	3. sınıf	3 yıl
Erkek	Suriye	Arapça	11	5	8 yaş.	3. sınıf	3 yıl
Erkek	Afganistan	Farsça	11	5	8 yaş	3. sınıf	3 yıl
Kız	Irak	Arapça	11	5	8 yaş	3. sınıf	3 yıl
Kız	Irak	Arapça	12	6	7 yaş	3. sınıf	4 yıl
Kız	Irak	Arapça	12	6	9 yaş	4. sınıf	3 yıl
Erkek	Irak	Arapça	12	6	9 yaş	4. sınıf	3 yıl
Kız	Irak	Arapça	11	6	8 yaş	3. sınıf	4 yıl
Kız	Irak	Arapça	11	6	8 yaşl	3. sınıf	4 yıl
Erkek	Irak	Arapça	13	6	8 yaş	2. sınıf	5 yıl
Kız	Irak	Arapça	12	6	9 yaş	4. sınıf	3 yıl
Erkek	Irak	Arapça	13	6	8 yaş	2. sınıf	5 yıl

Tablo 1. Çalışma grubundaki öğrencilere ilişkin demografik bilgiler

Çalışma grubunda 12 öğrenci vardır. 10 öğrencinin ana dili Arapça, 2 öğrencinin ana dili ise Farsçadır. 6 öğrenci erkek, 6 öğrenci ise kızdır. 9 öğrenci Iraklı, 2 öğrenci Afganistanlı, 1 öğrenci ise Suriyelidir. Katılımcıların yaşları 11-13 arasındadır. Öğrenciler Türkiye’de bir devlet okulunda 5 ve 6. sınıfta öğrenim görmektedir. Katılımcı öğrencilerin Türkiye’ye geliş yaşları 7-9 yaştır, temel eğitime başladıkları sınıf 2-4. sınıftır. Bu öğrencilerin Türkiye’de okuma süreleri ise 3-5 yıldır.

1.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmaya veri toplamak için çalışma grubundaki öğrencilerin Türkçe defterleri temin edilmiştir. Öğrencilerin Türkçe yazma yeterliklerini incelemek için Türkçe defterlerinden sayfa örnekleri fotokopi yapılarak çoğaltılmıştır.

1.4. Verilerin Analizi

Araştırma amacına uygun olarak çalışma grubundaki öğrencilerin Türkçe yazma yeterliklerini tespit etmek için nitel veri analizi yöntemlerinden içerik analizi kullanılmıştır. Bu analiz yönteminde araştırma sırasında belirlenen temalara uygun olarak elde edilen veriler özetlenerek yorumlanır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Buna göre yapılan analizler sonucunda öğrencilerin Türkçe yazma yeterlikleri yazılarında görülen biçimsel hatalar yönünden yedi alt temada incelenmiştir. Bu alt temalar: *harfler ve sözcükler arasında uygun boşluk bırakma, harfleri doğru yazma, harfleri okunaklı yazma, yazı büyüklüğünü ayarlama, yazıyı satır ve sayfa üzerinde konumlandırma, harflerin nokta ve kuşaklarını koyma, kalem basıncını ayarlama*. Veriler bu temalara göre taranmış, düzenlenmiş; veriler temalara işlenerek birleştirilmiştir. Öğrencilere K1 (katılımcı1), K2 şeklinde kod verilmiştir.

1.5. Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla Johnson'ın (2005) ifade ettiği adımlar uygulanmıştır. Bu nedenle araştırma sonuçları için yeterli veri kaynağı kullanılmaya çalışılmıştır. Araştırmadaki Türkçe defterlerinden öğrenci yazı örnekleri dikkatli ve tam olarak alınmıştır. Verilerin toplanması ve analiz edilmesi ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. Veri analizinde kullanılan öğrencilere ait yazılar üçer kez incelenmiş, yanlışlar not edilmiştir. Son olarak verilerin tanımlanması ve yorumlanmasında nesnel davranılmıştır. Bu sayede araştırmanın geçerlik ve güvenilirliği sağlanmıştır.

2. Bulgular

2.1. Öğrencilerin Türkçenin Yazımında Yaptıkları Biçimsel Hatalara İlişkin Bulgular:

a) Harfler ve Sözcükler Arasında Uygun Boşluk Bırakma Durumu

Harfler arasında uygun boşluk bırakma				
Kod	Öğrenci sayısı	Yüzde	Öğrenci kodu	Tipik örnekler
Uygun	7	58.3	K1, K4, K5, K8, K10, K11, K12	
Uygun değil	5	41.6	K2, K3, K6, K7, K9	
Sözcükler arasında uygun boşluk bırakma				
Uygun	4	33.3	K3, K5, K11, K12	
Uygun değil	8	66.6	K1, K2, K4, K6, K7, K8, K9, K10	

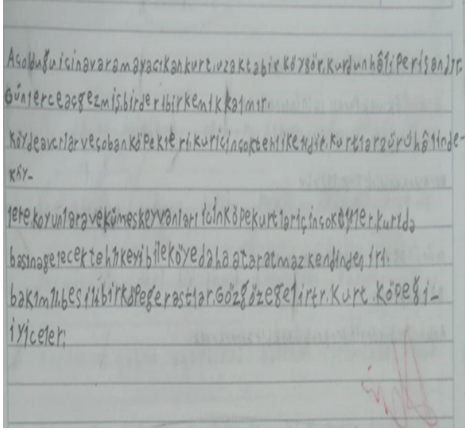
Tablo 2. Çalışma grubundaki öğrencilerin harfler ve sözcükler arasında uygun boşluk bırakma durumu

Çalışma grubundaki 7 öğrenci, harfler arasında uygun boşluk bırakmış; 5 öğrenci uygun boşluk bırakmamıştır. Bununla beraber 4 öğrenci, sözcükler arasında uygun boşluk bırakmış; 8 öğrenci uygun boşluk bırakmamıştır. Buna göre öğrenciler, harfler arasında uygun boşluk bırakmada sözcükler arasında uygun boşluk bırakmaya göre daha başarılıdır.

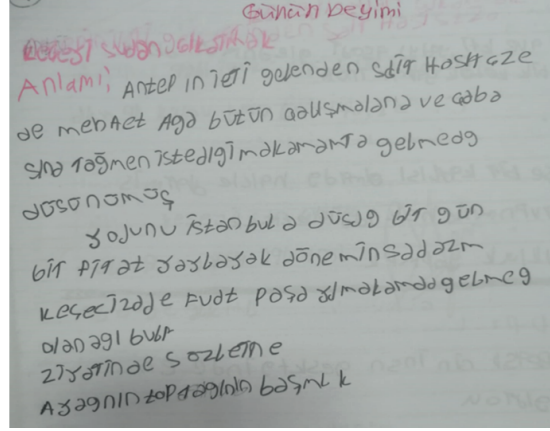
b) Harfleri Doğru Yazma Durumu

	Yanlış harflerin sayısı	Yanlış harf yüzdesi	Yanlış harfler	Yazım sorunları	Tipik örnekler	Yazım sorunları	Tipik örnekler
K1	16	55	a, b, d, e, f, g, ğ, k, m, n, p, r, s, ş, t, y	a harfinin dik çizgisi el kaldırılmadan yapılmıştır. a'nın daire şekli tamamlanmamıştır. Ayrıca a'nın tek bir seferde dairesi ve kuyruğu çizilmiştir. a şeklinde de yazılmıştır.		p'nin kuyruğu satır çizgisinin üstündedir.	
K2	12	41	a, b, d, e, f, g, ğ, k, p, u, ü, y	b harfi tek seferde daireden başlayarak dik çizgi çizme şeklinde yazılmıştır.		r'nin ikinci hareketi kavisli değildir. r'nin dik çizgisi yoktur.	
K3	10	34	b, d, k, l, m, p, u, ü, v, y	d harfi tek seferde daireden başlayarak dik çizgi şeklinde yazılmıştır.		s s şekli bozuktur.	
K4	12	41	a, b, d, g, ğ, k, m, n, p, u, ü, y	e harfi öne doğru eğik yazılmıştır. Kuyruğu kısadır.		ş ş şekli bozuktur.	
K5	12	41	a, b, d, f, g, ğ, k, p, s, ş, t, y	Küçük f harfi büyük F şeklinde yazılmıştır.		t'nin dik çizgi boyu kısadır. Birinci hareketteki kavis yanlıştır.	
K6	7	24	a, b, g, ğ, k, p, y	g harfinin kuyruğu satır üzerindedir. 8 gibi yazılmıştır.		u u'nun dik çizgisi yoktur.	
K7	9	31	e, g, ğ, k, p, r, s, ş, y	ğ harfinin kuyruğu satır üzerindedir. 8 gibi yazılmıştır.		ü ü'nün dik çizgisi yoktur.	
K8	9	31	a, b, d, f, k, s, ş, v, y	h'nin dik çizgisinin boyu kısadır.		y'nin kuyruğu satır üzerindedir. y'nin ilk hareketi yanlıştır veya bozuktur.	
K9	12	41	a, b, d, g, ğ, h, m, n, p, u, ü, y	k harfinin ön çizgilerinin boyutu büyüktür. k'nin dik çizgisi kısadır.			
K10	8	27	b, d, g, ğ, l, p, t, y	l'nin boyu kısadır.			
K11	7	24	a, b, g, ğ, k, p, y	m harfinin dik çizgisi yoktur.			
K12	13	44	a, b, d, e, g, ğ, k, p, s, ş, u, ü, y	n harfinin dik çizgisi yoktur.			

Tablo 3. Çalışma grubundaki öğrencilerin harfleri doğru yazma durumu



Şekil 3. Normalden küçük yazı örneği



Şekil 4. Normalden büyük yazı örneği

e) Yazıyı Satır ve Sayfa Üzerinde Konumlandırma Durumu

Yazıyı satır üzerinde konumlandırma		n	N	%
Uygun	K1, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K10, K11, K12	10	12	84
Uygun değil	K2, K9	2	12	16
Yazıyı sayfa üzerinde konumlandırma		n	N	%
Uygun	K1, K3, K11	3	12	25
Uygun değil	K2, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K12	9	12	75
Toplam		12	12	100

Tablo 6. Çalışma grubundaki öğrencilerin yazıyı satır ve sayfa üzerinde konumlandırma durumu

Tabloda görüldüğü gibi 10 öğrenci, yazısını satır üzerinde konumlandırmada başarılı ancak 2 öğrenci başarısız olmuştur. 3 öğrenci yazısını sayfa üzerinde konumlandırmada başarılı ancak 9 öğrenci başarısız olmuştur. Buna göre öğrenciler, yazıyı satır üzerinde konumlandırmada sayfa üzerinde konumlandırmaya göre daha başarılıdır.

f) Harflerin Nokta ve Kuşaklarını Koyma Durumu

Harflerin nokta ve kuşaklarını koyma durumu		n	N	%
Koyulmuş	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12	12	12	100
Koyulmamış	-	-	12	0
Toplam		12	12	100

Tablo 7. Çalışma grubundaki öğrencilerin harflerin nokta ve kuşaklarını koyma durumu

Çalışma grubundaki öğrencilerin tamamı harflerin nokta ve kuşaklarını koymada başarılıdır.

g) Kalem Basıncını Ayarlama Durumu

Kalem basıncını ayarlama durumu		n	N	%
Uygun	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12	12	12	100
Uygun değil	-	-	12	0
Toplam		12	12	100

Tablo 8. Çalışma grubundaki öğrencilerin kalem basıncını ayarlama durumu

Çalışma grubundaki öğrencilerin tamamı kalem basıncını ayarlama konusunda başarılıdır.

3. Tartışma ve Sonuç

Ana dili Arapça veya Farsça olan katılımcılar Türkçe yazarken harfler arasında uygun boşluk bırakabilmiştir ancak sözcükler arasında uygun boşluk bırakmada genel olarak başarısız olmuştur. Bu sonucun ortaya çıkmasında öğrencilerin ana dillerini yazarken kazandıkları alışkanlıklar etkili olmuştur, denilebilir. Arapça ve Farsça dillerinde yedi harf (ʾ elif, ɗ dal, ẓ zel, ɾ ra, ɓ ze, ʒ je ve ɣ vav) kendisinden önce gelen harfle bittiği hâlde kendisinden sonra gelen harfle bitişik yazılmaz. Diğer harflerde ise yazı el kaldırılmadan yazılır. Bu sebeple öğrenciler ana dillerinden Türkçe yazmaya olumsuz bir aktarım yapmıştır.

Katılımcılar Türkçedeki “a, b, d, e, f, g, ğ, h, k, l, m, n, p, r, s, ş, t, u, ü, y” harflerinin yazımında başarısız olmuştur. Öğrenciler “g, ğ, p, y” harflerinin kuyruğunu satır çizgisi üzerinde yazmıştır. Öğrencilerin dik çizgilerin bulunduğu harflerde de başarısız oldukları belirlenmiştir. Buna göre “a, b, d, m, n, r, u, ü” harflerinde bulunan dik çizgiler yazılmamıştır veya harf tek seferde yazılmıştır. Ayrıca “e, f, h, k, l, s, ş, t” harflerinin boyut ve şekillerinin de doğru yazılmadığı belirlenmiştir. Harflerin yazımında öğrencilerin yaşadıkları sorunlar, yine öğrencilerin ana dillerini yazdıkları Arap alfabesinin özellikleri ile ilişkilendirilebilir. Arap alfabesinde harflerin hareketleri satır altına koyulur ve harfin diğer kısmı satır üzerine yazılır. Yine bu alfabede esnek, yuvarlak çizgiler ağırlıktadır; dik çizgiler ise, ʾ elif hariç, yoktur.

Ana dili Arapça ve Farsça olan öğrencilerin Türkiye’de öğrenim görme süreleri 3-5 yıl arasında değişmektedir fakat özellikle Türkçe harflerin yazımında sorun yaşayan bu öğrencilerin yarısından fazlasının yazılarının okunaklı olmadığı söylenebilir. Bu sonuca göre öğrencilerin Türkçe yazmayı öğrenmede özel bir destek veya yöntem ihtiyacı duydukları açıkça söylenebilir.

Çalışma grubundaki öğrencilerin yarısından fazlasının Türkçe yazı büyüklüğünü ayarlayamadıkları belirlenmiştir. Arap alfabesi genel olarak el kaldırılmadan yazılır fakat Türk alfabesinde dik temel yazıda harfleri yazarken her şekilde el kaldırılır. Bu nedenle Arap alfabesine alışkın olan katılımcılar Türkçe yazı büyüklüğünü ayarlama konusunda genel olarak başarısız olmuştur.

Ana dili Arapça veya Farsça olan katılımcılar genel olarak Türkçe yazılarını satır üzerinde konumlandırmış ancak sayfa üzerinde konumlandırmada başarısız olmuştur. Bu durum, öğrencilerin Türkçe yazma deneyim eksikliği ile ilişkilendirilebilir. Alanyazınında bu öğrencilerin okuma-yazma başarılarının düşük olduğu belirlenmiştir (Kiremit vd., 2018; Yiğit vd., 2021).

Çalışma grubundaki bütün öğrencilerin harflerin kuşaklarını koydukları belirlenmiştir. Bu sonuca göre öğrenciler ana dillerinden Türkçe yazmaya olumlu bir aktarım yapmıştır çünkü Arap alfabesinde hareketler vardır. Harekeleri yazmaya alışkın olan öğrenciler, Türk alfabesindeki harflerin nokta ve kuşaklarını koymayı unutmamıştır. Karatay ve Çiçek de (2021) ilkokul 2. sınıftaki Türk öğrencilerin genel olarak yazılarında harflerin nokta ve kuşaklarını koyduklarını belirlemiştir.

Ana dili Arapça veya Farsça olan katılımcıların tamamı Türkçe yazmada kalem basıncını ayarlamıştır. Bu sonuç, öğrencilerin yaşıyla ilişkilendirilebilir. Çalışma grubundaki öğrencilerin yaşı 11-13 yaş aralığındadır. Bu sebepten öğrencilerin yazma becerisi için gerekli olan fiziksel gelişime ulaştıkları söylenebilir. Yaklaşık 7-8 yaşındaki öğrencilerin genel olarak kalem basıncını ayarlayabildikleri belirlenmiştir (Bayraktar, 2006; Karatay & Çiçek, 2021). Başka bir deyişle kalem basıncını ayarlama başarısının alfabe farklılığından etkilenmediği, öğrencilerin yaşı ile ilgili olduğu söylenebilir.

Öneriler

Araştırma sonuçlarına göre;

3 veya 5 yıldır Türkiye’de öğrenim gören bu öğrencilerin Türkçe yazma öğrenim durumunun yeterli olmadığı söylenebilir. Öğrencilerin ana dillerini yazdıkları Arap alfabesinden kaynaklanan olumsuz yazma özellikleri getirdikleri belirlenmiştir. Bunların önüne geçmek için ana dili Arapça veya Farsça olan öğrencilerin kullanabileceği “*özel bir defter*” hazırlanabilir. Bu defterde öncelikle çizgi çalışmaları, harfleri doğru yazma şekilleri ve harf alıştırmaları olmalıdır. Bu defterde sözcükler arasında uygun boşluk bırakmayı sağlayan sözcük çizgileri (sözcük1 sözcük2 sözcük3) olmalıdır. Öğrenciler, Türkçe yazma yeterliğini istenen düzeyde kazandıktan sonra normal defter kullanımına geçebilirler.



KAYNAKÇA

- Abdulqader, K., Ahmed, Z., Mohammed, J. (2025). Türkçe ve İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen iraklı öğrencilerde yazma eğitimi: Zaho ve Cihan Üniversitele-ri karşılaştırması. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(1), 1-22. <https://doi.org/10.58638/kebd.1607476>
- Akıncılar, A., & Temur, N. (2025). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dil yönteminin öğrencilerin yazma motivasyonu ve öz yeterliği üzerindeki etkisi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 14(41), 365-387.
- Aktaş, H. (2021). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma başarılarının ve hatalarının farklı değişkenler açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi.
- Bayraktar, Ö. (2006). *İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin bitişik eğik yazıda yaptıkları hatalar* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Ceran, D., Demir, A. & Demir, E. (2025). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma becerileri üzerine bir inceleme: Konya ili örneği. *International Journal of Language Academy*, 53, 212-225. DOI : 10.29228/ijla.80796
- Emek, M. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Cezayir'deki Türkoloji bölümü öğrencilerinin B1- B2 düzeyi yazılı anlatımlarının yanlış çözümlenmesi yaklaşımıyla değerlendirilmesi. *Rumelide Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (24), 77-92.
- Genç, H. N. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma eğitimi bağlamında yazım ve noktalama. *Dil Dergisi*, (2), 31-42.
- İpek, S. (2020). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Somalili öğrencilerin yazma becerileri ve yazma kaygıları üzerine bir inceleme* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bursa Uludağ Üniversitesi.
- Johnson, A. P. (2005). *A short guide to action research*. Pearson Publishing.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Nobel Yayınları.
- Karatay, H., & Çiçek, S. (2021). El yazısı stillerinin yazmayı öğrenmeye etkisi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 9(2), 110-126. <https://doi.org/10.35233/oyea.960682>
- Karşı, İ. (2022). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde (A1-A2) yazma sorunlarının incelenmesi (Başkent Üniversitesi BÜTEM, Gazi Üniversitesi TÖMER ve SDEM örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Başkent Üniversitesi.
- Kiremit, R. F., Akpınar, Ü., & Tüfekci Akcan, A. (2018). Suriyeli Öğrencilerin Okula Uyumluluğu Hakkında Öğretmen Görüşleri. *Kastamonu Education Journal*, 26(6), 2139-2149. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.428598>

KAYNAKÇA

- Temizyürek, F. & Şimşek, A. (2024). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazılı anlatım hatalarını inceleyen makalelerin analizi. *Çukurova Araştırmaları*, 10(2), 1-17.
- Tolchinsky, L. (2006). The emergence of writing. In C.A. Macarthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.) *Handbook of writing research* (pp. 83-95). Guilford.
- Yiğit, A., Şanlı, E., & Gökalp, M. (2021). Türkiye'deki Suriyeli öğrencilerin okula uyumlarına yönelik öğretmen, okul yöneticileri ve öğrencilerin görüşleri. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 40(1), 471-496. <https://doi.org/10.7822/omuefd.856750>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, F. (Ed.). (2013). *Kuram ve uygulamada yabancı dil olarak Türkçe öğretimi*. Nobel Akademik Yayıncılık.



XVII.ULUSLARARASI
DÜNYA DİLİ
TÜRKÇE
SEMPOZYUMU

Sema BOY*

6. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Yazma Etkinliklerinin 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Türkçe Öğretim Programı Açısından İncelenmesi

Özet

Yazma duygu, düşünce ve deneyimlerin çeşitli semboller kullanılarak ifade edildiği öğrenme alanı becerisidir. Yazılı anlatım çalışmaları öğrencilerin bilgi, birikim, tasarı ve hayallerini doğru ve etkili bir şekilde anlatmalarını amaçlamaktadır. Değişen, gelişen ve iletişim imkânlarının her gün arttığı günümüzde yazılı anlatım çalışmaları hayatın her alanında kalıcı ve gerekli bir değer haline gelmiştir. Bu nedenle yazma, Türkçe Dersi Öğretim Programlarının kritik bir noktadır ve ders kitaplarında etkin kullanımı büyük önem taşımaktadır. Bu çalışmada, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ortaokul ve imam hatip ortaokulları için hazırlanmış 6. Sınıf Türkçe ders kitabındaki yazma becerisine yönelik etkinliklerin 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında yenilenen Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı ile tutarlılığını tespit etmek amaçlanmaktadır. 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğrencilerin çok yönlü gelişimine imkân tanıyan onların kişilik gelişimini destekleyen ve içinde yaşamış oldukları topluma uyumlu ve toplumsal sorumluluk bilincine ulaşmış bireyler olarak yetişmesini merkeze alan bir anlayışa sahiptir. Bu nedenle Maarif Modeline göre yazma becerisi sadece bir dil becerisi değil bireyin değerini, kültürünü, kimliğini inşa eden çok boyutlu bir süreç olarak değerlendirilmektedir.

Çalışmada 2025-2026 Eğitim ve Öğretim yılı 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı; 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Türkçe Dersi Öğretim Programına uygunluğu, Maarif Modelinin sahip olduğu değer odaklı anlayışı yansıtması, öğrenci seviyesine göreliği kriterleri doğrultusunda doküman analizi yöntemi kullanılarak incelenecektir. Kitapta yer alan yazma etkinliklerinin hangi kazanımla ilişkili olduğu temalarda yer alan yazma etkinliklerinin sayısı ve türü belirlenmiştir. Böylelikle 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabında yer alan etkinliklerin 2024 Maarif Modeli Türkçe Öğretim Programıyla eş güdümlüğü ve Maarif Modeli'nin benimsediği eğitim anlayışına uygunluğu ortaya konulmuştur.



**ANAHTAR
KELİMELER**

Türkçe Ders Kitabı, Yazma Becerisi, Etkinlik, 2024
Maarif Modeli Türkçe Dersi Öğretim Programı

* Yüksek Lisans Öğrencisi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Türkçe Eğitimi, 24282649@stu.omu.edu.tr.

Analysis of Writing Activities in the 6th Grade Turkish Textbook in Terms of the 2024 Turkey Century Education Model Turkish Teaching Program

Abstract

Writing is a learning skill that involves expressing feelings, thoughts, and experiences using various symbols. Written expression activities aim to enable students to convey their knowledge, experience, ideas, and dreams accurately and effectively. In today's world, which is constantly changing, developing, and seeing increasing opportunities for communication, written expression activities have become a permanent and necessary value in all areas of life. Therefore, writing is a critical point in Turkish Language Teaching Programs, and its effective use in textbooks is of great importance. This study aims to determine the consistency of the writing skills activities in the 6th grade Turkish textbook prepared by the Ministry of National Education for middle schools and imam hatip middle schools with the renewed Middle School Turkish Language Teaching Program within the scope of the 2024 Turkey Century Education Model. The 2024 Turkey Century Education Model is based on an understanding that enables students' multidimensional development, supports their personality development, and focuses on raising them as individuals who are compatible with the society they live in and have attained a sense of social responsibility. Therefore, according to the Education Model, writing skills are not only a language skill but are also evaluated as a multidimensional process that builds the individual's values, culture, and identity. The study will examine the 6th Grade Turkish Textbook for the 2025-2026 Academic Year using document analysis, focusing on its alignment with the 2024 Turkey Century Education Model Turkish Language Teaching Program, its reflection of the value-oriented approach inherent in the Education Model, and its suitability for the student level. The study will reveal which learning outcomes the writing activities in the book are related to, the number of writing activities in the themes, and the type of activities. Thus, the alignment of the activities in the 6th Grade Turkish Textbook with the 2024 Education Model Turkish Teaching Program and its suitability to the educational approach adopted by the Education Model will be revealed.



KEYWORDS

Turkish Textbook, Writing Skill, Activity, 2024 Maarif Model Turkish Language Teaching Program



1. Giriş

Türkçe Dersi Öğretim Programı (MEB, 2024) bireylere dünyayı anlamlandırmanın temel aracı olan dili yetkin bir şekilde kullanma becerisini kazandırmayı Türk kültür ve değerlerine hâkim, Türkçenin anlam zenginliğine vakıf kişiler yetiştirmeyi hedeflemektedir. İlgili hedefe ulaşabilmek dil becerilerinin geliştirilmesi ve günlük hayatta sağlıklı bir şekilde kullanılmasıyla mümkündür. Bu bağlamda programda geliştirilmesi hedeflenen dört tane dil becerisi bulunmaktadır. Bu beceriler dinleme, konuşma, okuma ve yazmadır. Dinleme ve okuma anlama, konuşma ve yazma anlatma becerisidir. Türkçe Dersi Öğretim Programı tüm sınıf seviyelerinde dil becerilerine aynı oranda önem vermiş ve becerilerin bütünsel bir biçimde geliştirilmesini önclemiştir. Buna bağlı olarak her beceri için atölye faaliyetleri tasarlanmıştır. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda dil yapıları bir amaç olarak görülme yerine dört temel dil becerilerini destekleyici bir yaklaşım çerçevesinde programa dâhil edilmiştir. (MEB, 2024)

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın temel yapısı dil becerileri üzerine inşa edilmiştir. Bu bağlamda tüm beceriler birbirini tamamlayıcı niteliktedir. Bir bütünü oluşturan bu halkaların en son ve zor kazanılanı yazmadır. Öğrencilerin, dil becerileri içinde enerjilerinin çoğunu yazmak için harcadıkları söylenir (Schiller, 1954). Kişileri araştırmaya teşvik eden, eksikliklerini tamamlamaya yönelten problem çözme, eleştirel düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerine katkı sağlayan bireylerin kendilerini ve çevrelerini keşfetmelerini aynı zamanda bakış açısı kazandırma noktasında eğitimde belirleyici bir konumda olan yazmanın bir dizi aşaması bulunmaktadır. Bu yönüyle diğer becerilere göre daha zor olarak nitelendirilebilir.

Alan yazınında yazma ile ilgili birçok tanım bulunmaktadır. Yazı, insanların birbirleriyle iletişim kurmak için kullandıkları, dil denen sistemi, belli işaretlerle belirleyen ikinci bir sistemdir. Başka bir deyişle yazı, sözün resimleştirilmiş biçimidir (Özbay, 2007, s. 121). Yazma; duygu, düşünce, olay ve isteklerin binlerce yıldır oluşturulmuş semboller ve şekillerle kurallara uygun olacak şekilde aktarılmasıdır. Yazma sadece tarihe düşülen bir not değil aynı zamanda iletinin anlamlandırılmasında başroldür. Tüm bu tanımlar yazmanın alandaki önemli işlevini ortaya koymaktadır.

Yazma becerisi günümüzde temel bir gereksinim haline almıştır. Özellikle değişen ve gelişen teknolojik koşullar bunu bir zorunluluk haline getirmiştir. Bireylerin kendilerini teknolojik araçlar yardımıyla yazılı olarak ifade etmeleri beceriye yönelik önemli bir avantaj oluşturmuştur. Çağımızın belirleyici noktasında bulunan bu beceri programlarda da odak noktasındadır. Becerinin kazandırılmasında başvuru en önemli kaynaklar ise ders kitaplarıdır. Bu bağlamda Özbay'ın yaptığı araştırmaya göre öğretmenlerin %94'ü derste kaynak olarak ders kitabını kullanmaktadır. Ders kitaplarının esas ders materyali olarak tercih edilmesinin sebeplerinden en önemlisi Demir'e göre (2013) ders kitaplarının bilgiyi daha derli ve toplu bir şekilde sunmasıdır. Çeçen ve Çiftçi'ye göre (2007) ders kitapları temel dil becerilerinin kazandırılmasında önemli bir işleve sahiptir. Çünkü beceriler bu kitaplarda yer alan metinlerden hareketle oluşturulmuş etkinliklere bağlı olarak geliştirilmiştir. Türkçe dil becerilerinin kazandırılmasında merkezi konumda yer alan ders kitaplarının incelenmesi ve programla eşgüdümlülüğünün değerlendirilmesi bir gereklilik haline gelmiştir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne dayalı olarak oluşturulan Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın yazma becerisine yönelik temel anlayışını ortaya koymak ve ders kitabının programa uygunluğunu değerlendirilmek önem arz etmektedir.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yazma öğrenme çıktıları sarmal bir yapı içerisinde temalara göre düzenlenmiştir. Programda yazma becerileri yazılı etkileşim ve yazılı üretim olarak iki ana kategoride toplanmıştır. Yazılı üretim bireysel yazma süreçlerine; yazılı etkileşim ise yazışmaya yönelik yazma etkinliklerine karşılık gelmektedir. Bu kategoriler bazen birlikte bazen de ayrı olarak öğrenme çıktılarına yansıtılmıştır. Programda yazma etkinlikleri her sınıf seviyesinde genellikle dönem başında veya yeni bir metin türüne geçerken yapılır. Bu etkinlikler öğrencilere yazma etkinliklerini sevdirirken aynı zamanda sistemli ve kademeli biçimde içerik oluşturma becerisi kazandırmaktadır. Öğrenciler, temalar ilerledikçe paragraf düzeyinden tam metin düzeyine geçerek bütün bir yazı oluşturma yetkinliğini kazanmış olur. Yazma becerilerinin geliştirilmesinde öğretim desteğine ihtiyaç duyulmaktadır. Özellikle strateji öğretimi, eleştirme, yorumlama, değerlendirme gibi üst düzey düşünme becerilerini kullanmayı gerektiren öğrenme çıktılarında öğretmenin model olması beklenmektedir. Bu doğrultuda öğretmen öğrenciyle birlikte yazma plan taslağını oluşturmalı, süreci yönlendirmeli ve gerekli durumlarda öğrenciye geri bildirimde bulunmalıdır. Yazma sürecini daha verimli hale getirebilmek üretim sürecinin yapılandırılmasını kolaylaştırmak ve aktarılmak istenen mesajı daha iyi organize edebilmek için planlama, metin (taslak) oluşturma, gözden geçirme (değerlendirme ve düzenleme), paylaşma bilişsel stratejileri kullanılabilir. Bu stratejileri kullanmak zorunlu olmamakla birlikte öğrencilerin yazma sürecinde daha bilinçli eylemler sergilemelerine katkı sağlar. Yazma etkinliklerinde ortaya çıkan ürünlerin uygun ortamlarda paylaşılması ve akran işbirliğine dayanan çalışmaların yapılması programın önemli hedefleri arasındadır. Ayrıca öğrencilerin yazılı etkileşim ve dijital yazma etkinliğinin geliştirilebilmesi için geleneksel yazma araçlarının yanı sıra dijital ortama uygun araçların kullanılması da önerilmektedir.

Her sınıf düzeyinde her temanın sonunda biri konuşma diğeri yazma iki atölye çalışması gerçekleştirilmektedir. Yazma atölyelerinde hem klasik yazma araçlarına hem de dijital araçlarla yazma becerileri uygulamalarına olanak tanıyan etkinliklere yer verilmektedir. Atölye çalışmaları genellikle bir ders saati olmakla birlikte okul dışı çalışmalarla da desteklenebilir. Bir ders saatinde bitmeyen çalışmalar bir sonraki yazma atölyesine bırakılır. Atölyenin süreci; planlama, üretim ve değerlendirme olmak üzere üç aşamada gerçekleştirilir. Atölye süreci dereceli puanlama anahtarı, kontrol listesi ve gözlem formu kullanılarak değerlendirilir. Yazma atölyelerinde öğrencilere seviyelerine uygun çalışmalar (dilekçe, mektup, hikâye, gezi yazısı, anı yazma: rapor hazırlama, sosyal medya yazışması, dinleme izleme listesi oluşturma fiziki ve dijital kitaplık oluşturma vb.) yaptırılır. Yazma atölyelerinde öğrencilerin duygu, düşünce ve yaratıcılıklarını; derslerde kazandıkları yazma becerilerini (yazmayı yönetme, kural uygulama, içerik oluşturma, kendini uyarılma, öz yansıtma) kullanarak ürüne dönüştürmeleri beklenir. Öğrencinin yazma beceri seviyesi eğitim öğretim yılı başında yapılan tanılama ölçümleri ile değerlendirilir, devam eden süreçte de değerlendirilerek yazma becerisi gelişimi yıl boyunca izlenir. Tanılama sonrasında ihtiyaç duyulan alanların gelişimine yönelik uygulamalar yapılır.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yazma becerisi süreç odaklı bir biçimde ilerleyen, öğrencilerin çok boyutlu gelişimlerini hedefleyen, bilişsel stratejilere dayalı öğrenci merkezli bir anlayışla yürütülen, üretimle etkileşimi bir arada ele alan yapıdadır Eğitim süreci de öğretmen rehberliğinde bu anlayışla düzenlenmelidir. (MEB, 2024)

Bu çalışmada Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın anlayışı belirlenmiş, 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'ndaki yazma etkinlikleri tür, sayı, kazanım ilişkisi çerçevesinde değerlendirilmiş ve program ile tutarlılığını tespit edilmiştir.

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları 6. Sınıf Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe Ders Kitabında yer alan yazma etkinliklerinin Türkçe Öğretim Programı (2024, Maarif) ile uyumunun incelendiği bu çalışma analitik araştırma modeliyle desenlenmiştir. 6.Sınıf Türkçe Ders Kitabı doküman olarak ele alınmış ve içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir.

2.2. Amaç

Bu çalışmanın amacı 2025-2026 Eğitim ve Öğretim yılı 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nın 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Türkçe Dersi Öğretim Programıyla olan tutarlılığını incelemektir. Bu bağlamda Türkçe Ders Kitabının incelenme ölçütleri şunlardır:

- ⊙ 6. Sınıf Türkçe ders kitabında yer alan yazma etkinliklerinin sayısı
- ⊙ 6. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan yazma etkinliklerinin türü
- ⊙ 6. sınıf Türkçe ders kitabında yazma becerisine yönelik hazırlanan etkinliklerin Türkçe Dersi Öğretim Programı (Maarif, 2024) ile tutarlılığı

2.3 Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada 6. Sınıf Türkçe Dersi Kitabında yer alan yazma etkinliklerine ait dokümanlar içerik analizi yöntemiyle incelenmiş ve sınıflandırılmıştır. İlk olarak MEB Yayınları 6. Sınıf Türkçe Dersi yazma etkinlikleri derlenmiştir. Her bir temada yer alan yazma etkinlikleri temalarına göre tasnif edilmiştir. Bu etkinliklerde yer alan etkinlerin sayısı, etkinliklerin türü, bu etkinliklerin hangi metne ait olduğu belirlenmiştir. Ardından ilişkili olduğu öğrenme çıktıları tespit edilip veriler tablo haline getirilmiştir. Son olarak elde edilen veriler değerlendirilerek rapor haline getirilmiştir.

3. Araştırmanın Bulguları

Araştırmada Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları 6. Sınıf Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe Ders kitabı incelenmiştir. Bu kitapta yer alan yazma etkinliklerinin sayısı, türü 2024 Maarif Modeli Türkçe Öğretim Programı'na uygunluğu ve programda ilişkili olduğu öğrenme çıktıları ortaya konulmuştur. Ayrıca etkinliklerin öğrenci düzeyine uygunluğu da değerlendirilmiştir.

6. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Yazma Etkinliklerinin İncelenmesi

6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda yer alan yazma etkinlikleri etkinlik türü, sayısı, öğrenme çıktıları ile ilişkisi açısından değerlendirilmiştir.

Tema	Metin/ Bölüm	Etkinlik Numarası	Etkinlik Türleri	Öğrenme Çıktıları
Dilimizin Zenginliği	Bir Kelime Seyyahı	3.Etkinlik	Boşluk doldurma/açık uçlu soru (Metindeki noktalama işaretlerini inceleyip işlevlerini belirleme ve örnek cümle oluşturma)	T.Y.6.2. T.Y.6.21.
		4. Etkinlik	Planlı yazma	T.Y.6.1. T.Y.6.2. T.Y.6.3.
		5. Etkinlik	Yaratıcı yazma	T.Y.6.1. T.Y.6.2. T.Y.6.7.
	Annem Yeryüzüydü Babam Gökyüzü	4. Etkinlik	Boşluk doldurma/açık uçlu (Yabancı dillerden dilimize geçmiş kelimelerin Türkçe olanlarını kullanmaya yönelik formu doldurma)	T.Y.6.18.
		5. Etkinlik	Boşluk doldurma/açık uçlu soru (Noktalama işaretlerini doğru kullanmaya yönelik soruya dayalı yazma etkinliği)	T.Y.6.21.
		6. Etkinlik	Boşluk doldurma/açık uçlu soru (Virgülün görevini belirleme ve doğru bir biçimde kullanma, cümle oluşturma)	T.Y.6.21.
		7. Etkinlik	Boşluk doldurma/açık uçlu soru (Anlam ve dil bilgisi odaklı yazma. -da/-de/-ta/-te eklerinin bitişik ve ayrı yazılma durumları ile ilgili inceleme yapma ve sınıf içi tartışma)	T.Y.6.21.
Türküz, Türkçe Konuşuruz	Türk Dil Kurumu Sunar (Kaşık) (Dinleme/ İzleme Metni)	3.Etkinlik	Boşluk doldurma/Açık uçlu soru (-mı/-mi/-mu/-mü eklerinin metin içinde yazımının incelenmesi ve metindeki işlevi üzerine çıkarım yapılarak ulaşılan sonuçların yazılması)	T.Y.6.21.
		4. Etkinlik	Öz değerlendirme Öz yansıtma Sözlük hazırlama	T.Y.6.22.
		5.Etkinlik	Kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma, eleştirel yazma	T.Y.6.1. T.Y.6.2.
	Türk Dil Kurumu Sunar (Kaşık) (Dinleme/ İzleme Metni)	5.Etkinlik	Yaratıcı yazma	T.Y.6.1. T.Y.6.2. T.Y.6.18.
		6.Etkinlik	Boşluk doldurma/açık uçlu soru (Yazım kurallarına dikkat ederek yazma)	T.Y.6.21.
		7. Etkinlik	Boşluk doldurma/açık uçlu soru (İletişimde kullanılan kalıp sözleri uygun durumlarda kullanma) Paragraf yazma Sunum yapma	T.Y.6.1. T.Y.6.18.

Tablo 1. Dilimizin Zenginliği Teması Yazma Etkinliklerinin İncelenmesi

Tema	Alt Bölüm	Bölüm Numarası	Etkinlik Türleri	Öğrenme Çıktıları
1.Dilimizin Zenginliği	Görevimizi Bilelim	1.Etkinlik	Not alma, planlı sunum hazırlama	T.Y.6.1. T.Y.6.2.
		2.Etkinlik	Not alma	
		3.Etkinlik	Not alma	
	Birlikte Uygulayalım	-	Strateji ve teknik öğretimi	
	Üretmek Gibisi Yok	-	Planlı yazma Elektronik posta yazma Öz değerlendirme	T.Y.6.1. T.Y.6.2. T.Y.6.22.
	Bu Tema Başka Tema	-	Özetleme Temaya başlık önerme Öz yansıtma Slogan oluşturma Görsel ilişkilendirme	T.Y.6.1. T.Y.6.2.
Haydi Bitirelim	-	Boşluk doldurma/açık uçlu sorular	T.Y.6.1. T.Y.6.2.	

Tablo 1. a.Dilimizin Zenginliği Teması Alt Bölümlerin İncelenmesi

Dilimizin Zenginliği teması kapsamında üç okuma metni ve bir dinleme/izleme metni bulunmaktadır. Okuma metinleri *Bir Kelime Seyyahı*, *Annem Yeryüzüydü Babam Gökyüzü* ve *Türküz Türkçe Konuşuruz*; dinleme/izleme metni ise *Türk Dil Kurumu Sunar* başlığını taşımaktadır. Tema genelinde metinlerle ilişkili olarak toplam on üç yazma etkinliğine yer verilmiştir. Bu etkinlikler; boşluk doldurma/açık uçlu soru (Metindeki noktalama işaretlerini inceleyip işlevlerini belirleme ve örnek cümle oluşturma), planlı yazma, yaratıcı yazma, öz değerlendirme, öz yansıtma, sözlük hazırlama, kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma, paragraf oluşturma, eleştirel yazma türlerinden oluşmaktadır. Bu etkinlikler, Türkçe öğretim programında yer alan T.Y.6.1. T.Y.6.2. T.Y.6.3. T.Y.6.7. T.Y.6.18. T.Y.6.21. ve T.Y.6.22. öğrenme çıktılarıyla ilişkilendirilmiştir. Temada ayrıca "Haydi Okuyalım" adlı serbest okuma metni yer almaktadır ancak herhangi bir yazma kazanımıyla bağlantılı değildir. Bunun yanı sıra tema içinde yer alan Görevimizi Bilelim, Birlikte Uygulayalım, Üretmek Gibisi Yok, Bu Tema Başka Tema ve Haydi Bitirelim adlı alt bölümler, yazma becerilerinin gelişimini destekleyen ek etkinliklerle yapılandırılmıştır. Alt bölümler; Görevimizi Bilelim 3 etkinlik, Birlikte Uygulayalım 1 etkinlik, Üretmek Gibisi Yok 1 etkinlik, Bu Tema Başka Tema 1 etkinlik ve Haydi Bitirelim 1 etkinlik olmak üzere toplam yedi etkinlikten oluşmaktadır. Bu bölümlerde not alma, planlı sunum hazırlama, strateji ve teknik öğretimi, özetleme, temaya başlık önerme, öz yansıtma, slogan oluşturma görsel ilişkilendirme, boşluk doldurma/açık uçlu sorular, elektronik posta yazma türlerine yer verilmiştir. Bu etkinlikler de T.Y.6.1. T.Y.6.2. T.Y.6.22. öğrenme çıktılarıyla ilişkilendirilmiştir.

Birinci temada yer alan on üç yazma etkinliği ve alt bölümlerinin incelenmesi sonucunda, on yedi farklı yazma türü belirlenmiş ve bu türlerin yedi öğrenme çıktısıyla ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Tema	Metin/Bölüm	Etkinlik Numarası	Etkinlik Türleri	Öğrenme Çıktıları
2. Bağımsızlık Yolu	Cepheye Koşan At	3.Etkinlik	Boşluk doldurma/ açık uçlu soru etkinliği (Metinde koyu bir şekilde verilmiş kelimelerdeki yapım ekinin işlevini ayırt edebilme)	T.Y.6.1.
		4. Etkinlik	Kontrollü yazma	T.Y.6.1. T.Y.6.11.
		5. Etkinlik	Mektup yazma Eleştirel yazma	T.Y.6.1. T.Y.6.3. T.Y.6.22.
	Vatan(Şiir)	4. Etkinlik	Cümle oluşturma	T.Y.6.21.
		5. Etkinlik	Yaratıcı yazma	T.Y.6.1. T.Y.6.3. T.Y.6.4.
		6. Etkinlik	Mektup yazma	T.Y.6.1.
		7. Etkinlik	Karşılıklı konuşma diyalog tamamlama	T.Y.6.1. T.Y.6.11.
	Rafadan Tayfa-İstiklâl Marşı (Dinleme/İzleme Metni)	5.Etkinlik	Cümle oluşturma	T.Y.6.1.
		6. Etkinlik	Diyalog tamamlama	T.Y.6.1. T.Y.6.11.
	Büyük Taaruz	4.Etkinlik	Kendini metindeki kahramanın yerine koyarak günlük yazma	T.Y.6.1. T.Y.6.11.
		5.Etkinlik	Planlı metin oluşturma	T.Y.6.1. T.Y.6.3. T.Y.6.5. T.Y.6.21.

Tablo 2. Bağımsızlık Yolu Teması Yazma Etkinliklerinin İncelenmesi

Tema	Alt Bölüm	Bölüm Numarası	Etkinlik Türleri	Öğrenme Çıktıları
2. Bağımsızlık Yolu	Üretmek Gibisi Yok	-	Boşluk doldurma/ açık uçlu soru etkinliği Not alma Öz değerlendirme Sunum hazırlama Mektup yazma	T.Y.6.1. T.Y.6.11. T.Y.6.22.
	Bu Tema Başka Tema	-	Özetleme Temaya başlık önerme Öz yansıtma Slogan oluşturma Görsel ilişkilendirme	T.Y.6.1.
	Haydi Bitirelim	-	Boşluk doldurma/ açık uçlu sorular	T.Y.6.1.

Tablo 2. a. Bağımsızlık Yolu Teması Alt Bölümlerin İncelenmesi

Bağımsızlık Yolu teması kapsamında üç okuma metni ve bir dinleme/izleme metni bulunmaktadır. Okuma metinleri *Cepheye Koşan At*, *Vatan(Şiir)*, *Büyük Taaruz*, dinleme/izleme metni ise *Rafadan Tayfa-İstiklâl Marşı* başlığını taşımaktadır. Tema genelinde metinlerle ilişkili olarak toplam on bir yazma etkinliğine yer verilmiştir. Bu etkinlikler; boşluk doldurma/açık uçlu soru etkinliği, kontrollü yazma, mektup yazma, eleştirel yazma, yaratıcı yazma, karşılıklı konuşma diyalog tamamlama, cümle oluşturma, planlı metin oluşturma, kendini metindeki kahramanın yerine koyarak yazma türlerinden oluşmaktadır. Bu etkinlikler, Türkçe öğretim programında yer alan T.Y.6.1. T.Y.6.3. T.Y.6.4. T.Y.6.5. T.Y.6.11. T.Y.6.21. T.Y.6.22. öğrenme çıktılarıyla ilişkilendirilmiştir. Temada ayrıca "Haydi Okuyalım" adlı bölümde serbest okuma metni yer almaktadır ancak herhangi bir yazma kazanımıyla bağlantılı değildir. Bunun yanı sıra tema içinde yer alan Üretmek Gibisi Yok, Bu Tema Başka Tema, Haydi Bitirelim adlı alt bölümler, yazma becerilerinin gelişimini destekleyen ek etkinliklerle yapılandırılmıştır. Alt bölümler; Üretmek Gibisi Yok 1 etkinlik, Bu Tema Başka Tema 1 etkinlik ve Haydi Bitirelim 1 etkinlik olmak üzere toplam üç etkinlikten oluşmaktadır. Bu bölümlerde boşluk doldurma/açık uçlu soru etkinliği, not alma, öz değerlendirme, sunum hazırlama, mektup yazma, özetleme, temaya başlık önerme, öz yansıtma, slogan oluşturma, görsel ilişkilendirme, sorulara dayalı yazma türlerine yer verilmiştir. Bu etkinlikler de T.Y.6.1. T.Y.6.11. T.Y.6.22. öğrenme çıktılarıyla ilişkilendirilmiştir.

İkinci temada yer alan on bir yazma etkinliği ve alt bölümlerinin incelenmesi sonucunda, on yedi farklı yazma türü belirlenmiş ve bu türlerin yedi öğrenme çıktısıyla ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Tema	Metin/Bölüm	Etkinlik Numarası	Etkinlik Türleri	Öğrenme Çıktıları
3. Farklı Dünyalar	Çocuk Bayramı Ülkesi(Şiir)	4.Etkinlik	Serbest yazma	T.Y.6.1. T.Y.6.7.
		5. Etkinlik	Not alma Ulaşılan yargıdan hareketle metin oluşturma	T.Y.6.1. T.Y.6.9. T.Y.6.10.
		6. Etkinlik	Eleştirel yazma Sonuçlara yönelik metin yazma	T.Y.6.1. T.Y.6.9. T.Y.6.10.
		7. Etkinlik	Açık uçlu soru/boşluk doldurma	T.Y.6.1.
		8. Etkinlik	Boşluk doldurma/açık uçlu soru	T.Y.6.1.
	Mısır, İspanya ve Norveç Metinleri	3. Etkinlik	Boşluk doldurma/açık uçlu soru	T.Y.6.1.
		4. Etkinlik	Boşluk doldurma/açık uçlu soru Öğrendiği bilgilere ilişkin örnek verme	T.Y.6.1.
		5. Etkinlik	Boşluk Doldurma/açık uçlu(Noktalama işaretlerinin işlevlerini ayırt etme)	T.Y.6.1. T.Y.6.21.
		6. Etkinlik	Boşluk doldurma/açık uçlu soru etkinliği	T.Y.6.1.
	Çocuklar Neredese Okulları Orada (Dinleme / İzleme Metni)	4.Etkinlik	Boşluk doldurma/açık uçlu soru etkinliği (Düşüncenin yönünü değiştiren ifadeleri bulup işaretleme ve cümledeki anlamlarını tespit etme) Öğrenilenlerden hareketle paragraf oluşturma	T.Y.6.1.
		5. Etkinlik	Boşluk doldurma/açık uçlu soru	T.Y.6.1.
		6.Etkinlik	Metindeki yazım yanlışlarını tespit etme ve düzeltme	T.Y.6.21.
		7.Etkinlik	Tanıtım metni oluşturma Eleştirel yazma	T.Y.6.1. T.Y.6.17. T.Y.6.22.
	Ay Avcısı Eskimolar	8.Etkinlik	Planlı yazma	T.Y.6.1. T.Y.6.22.
		5.Etkinlik	Metin tamamlama Eleştirel yazma	T.Y.6.1. T.Y.6.22.
		6.Etkinlik	Boşluk doldurma/açık uçlu soru	T.Y.6.1.
7. Etkinlik		Boşluk doldurma/açık uçlu soru	T.Y.6.1.	
		8. Etkinlik	Boşluk doldurma/açık uçlu soru	T.Y.6.1.

Tablo 3. Farklı Dünyalar Teması Yazma Etkinliklerinin İncelenmesi

Tema	Alt Bölüm	Bölüm Numarası	Etkinlik Türleri	Öğrenme Çıktıları
3.Farklı Dünyalar	Görevimizi Bilelim	Etkinlik	Not alma	T.Y.6.1.
		Etkinlik	Not alma Sunum hazırlama	T.Y.6.1.
	Birlikte Uygulayalım	-	Soru sorma strateji ve tekniği öğretimi	T.Y.6.1.
	Bi Kitap Bi Film	-	Sorulara dayalı yazma Eleştirel yazma Özet çıkarma Afiş tasarlama Sunum yapma	T.Y.6.1. T.Y.6.22.
	Üretmek Gibisi Yok	-	Sunum hazırlama Elektronik e-posta yazma Öz değerlendirme, eleştirel yazma Boşluk doldurma/açık uçlu sorular	T.Y.6.1. T.Y.6.9. T.Y.6.22.
	Bu Tema Başka Tema	-	Özetleme Temaya başlık önerme Öz yansıtma Slogan oluşturma Görsel ilişkilendirme	T.Y.6.1.
	Haydi Bitirelim	-	Boşluk doldurma/açık uçlu sorular	T.Y.6.1.

Tablo 3. a. Farklı Dünyalar Teması Alt Bölümlerin İncelenmesi

Farklı Dünyalar teması kapsamında üç okuma metni ve bir dinleme/izleme metni bulunmaktadır. Okuma metinleri *Çocuk Bayramı Ülkesi*, *Mısır-İspanya-Norveç*, *Ay Avcısı Eskimolar*; dinleme/izleme metni ise *Çocuklar Neredeyse Okulları Orada* başlığını taşımaktadır. Tema genelinde metinlerle ilişkili olarak toplam on sekiz yazma etkinliğine yer verilmiştir. Bu etkinlikler; serbest yazma, not alma, ulaşılan yargıdan hareketle metin oluşturma, eleştirel yazma, sonuçlara yönelik metin yazma, açık uçlu soru/boşluk doldurma, metindeki yazım yanlışlarını tespit etme ve düzeltme, metin tamamlama, planlı yazma, tanıtım metni oluşturma türlerinden oluşmaktadır. Bu etkinlikler, Türkçe öğretim programında yer alan T.Y.6.1. T.Y.6.7. T.Y.6.9. T.Y.6.10. T.Y.6.17. T.Y.6.21. T.Y.6.22. öğrenme çıktılarıyla ilişkilendirilmiştir. Temada ayrıca "Haydi Okuyalım" adlı bölümde serbest okuma metni yer almaktadır ancak herhangi bir yazma kazanımıyla bağlantılı değildir. Bunun yanı sıra tema içinde yer alan *Görevimizi Bilelim*, *Birlikte Uygulayalım*, *Bi Kitap Bi Film*, *Üretmek Gibisi Yok*, *Bu Tema Başka Tema*, *Haydi Bitirelim* adlı alt bölümler; yazma becerilerinin gelişimini destekleyen ek etkinliklerle yapılandırılmıştır. Alt bölümler; Görevimizi Bilelim 2 etkinlik, Birlikte Uygulayalım 1 etkinlik, Bi Kitap Bi Film 1 etkinlik, Üretmek Gibisi Yok 1 etkinlik, Bu Tema Başka Tema 1 ve Haydi Bitirelim 1 etkinlik olmak üzere toplam yedi etkinlikten oluşmaktadır. Bu bölümlerde not alma, sunum hazırlama, soru sorma strateji ve tekniği öğretimi, sorulara dayalı yazma, eleştirel yazma, özet çıkarma, afiş tasarlama, sunum yapma, elektronik e-posta yazma, öz değerlendirme, boşluk doldurma/açık uçlu sorular, özetleme, temaya başlık önerme, öz yansıtma, slogan oluşturma, görsel ilişkilendirme, boşluk doldurma/açık uçlu soru yazma türlerine yer verilmiştir. Bu etkinlikler de T.Y.6.1. T.Y.6.9. T.Y.6.22. öğrenme çıktılarıyla ilişkilendirilmiştir.

Üçüncü temada yer alan on sekiz yazma etkinliği ve alt bölümlerinin incelenmesi sonucunda, on yedi farklı yazma türü belirlenmiş ve bu türlerin yedi öğrenme çıktısıyla ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Buna karşılık, metin tamamlama, tanıtım metni oluşturma, serbest yazma ve afiş tasarlama etkinlikleri yalnızca üçüncü temada bulunmaktadır.



Tema	Metin/Bölüm	Etkinlik Numarası	Etkinlik Türleri	Öğrenme Çıktıları
4. İletişim ve Sosyal İlişkiler	Yeni Mahalleye Alışma Kılavuzu	4.Etkinlik	Ürün dosyası hazırlama	T.Y.6.1. T.Y.6.3. T.Y.6.6.
		5. Etkinlik	Verilen metindeki yazım yanlışlarını belirleme	T.Y.6.1. T.Y.6.21.
		6. Etkinlik	Yönergelere göre metin oluşturma	T.Y.6.1. T.Y.6.3. T.Y.6.21.
	Ekranı Bakma Bana Bak Selam Ver Gülümse	4. Etkinlik	Yaratıcı yazma Eleştirel yazma	T.Y.6.1. T.Y.6.3. T.Y.6.22.
		5. Etkinlik	Tahmin ederek yazma	T.Y.6.1.
		6. Etkinlik	Görselden hareketle metin oluşturma	T.Y.6.1.
		7. Etkinlik	Boşluk doldurma/açık uçlu soru etkinliği Özet çıkararak yazma	T.Y.6.1. T.Y.6.12.
	Zeynir ve Peytin	8. Etkinlik	Metin tamamlama	T.Y.6.1.
		5.Etkinlik	Boşluk doldurma/açık uçlu soru	T.Y.6.1.
		6. Etkinlik	Karşılıklı konuşma/diyalog Tamamlama	T.Y.6.1.
		7.Etkinlik	Metin tamamlama	T.Y.6.1.
		8.Etkinlik	Serbest yazma Eleştirel yazma	T.Y.6.1. T.Y.6.22.
	Gündelik Hayatın Bilimi (Dinleme/ İzleme Metni)	9.Etkinlik	Sosyal medya mesajı yazma	T.Y.6.1. T.Y.6.22.
		5.Etkinlik	Boşluk doldurma/açık uçlu soru etkinliği	T.Y.6.1.
		6.Etkinlik	Eleştirel yazma	T.Y.6.1. T.Y.6.22.
		7. Etkinlik	Grup halinde yazma Eleştirel yazma	T.Y.6.1. T.Y.6.22.
	8. Etkinlik	Serbest yazma	T.Y.6.1.	

Tablo 4. İletişim ve Sosyal İlişkiler Teması Yazma Etkinliklerinin İncelenmesi

Tema	Alt Bölüm	Bölüm Numarası	Etkinlik Türleri	Öğrenme Çıktıları
4. İletişim ve Sosyal İlişkiler	Görevimizi Bilelim	Etkinlik	Not alma Sunum hazırlama	T.Y.6.1.
		Etkinlik	Not alma	
		Etkinlik	Çoklu ortam öğeleri hazırlama Not alma	T.Y.6.1. T.Y.6.6.
	Birlikte Uygulayalım	-	Karşılaştırma zıtlık metin yapıları strateji ve teknik öğretimi	T.Y.6.1.
	Üretmek Gibisi Yok	-	Eleştirel yazma Çoktan seçmeli/açık uçlu Not alma Sorulara yönelik yazma Kamu spotu oluşturma Grup halinde yazma	T.Y.6.1. T.Y.6.22.
	Bu Tema Başka Tema	-	Özetleme Temaya başlık önerme Öz yansıtma Slogan oluşturma Görsel ilişkilendirme	T.Y.6.1.
	Haydi Bitirelim	-	Boşluk doldurma/açık uçlu sorular	T.Y.6.1.

Tablo 4. a. İletişim ve Sosyal İlişkiler Teması Alt Bölümlerin İncelenmesi



İletişim ve Sosyal İlişkiler teması kapsamında üç okuma metni ve bir dinleme/izleme metni bulunmaktadır. Okuma metinleri *Yeni Mahalleye Alışma Kılavuzu*, *Ekrana Bakma Bana Bak*, *Zeynir* ve *Peytin*; dinleme/izleme metni ise *Gündelik Hayatın Bilimi* başlığını taşımaktadır. Tema genelinde metinlerle ilişkili olarak toplam on yedi yazma etkinliğine yer verilmiştir. Bu etkinlikler; ürün dosyası hazırlama, verilen metindeki yazım yanlışlarını belirleme, yönergelerle göre metin oluşturma, yaratıcı yazma, eleştirel yazma, metin tamamlama, tahmin ederek yazma, görselden hareketle metin oluşturma, boşluk doldurma/açık uçlu soru etkinliği, özet çıkarma, karşılıklı konuşma/diyalog tamamlama, serbest yazma, sosyal medya mesajı yazma, grup halinde yazma, eleştirel yazma türlerinden oluşmaktadır. Bu etkinlikler, Türkçe öğretim programında yer alan T.Y.6.1. T.Y.6.3. T.Y.6.6. T.Y.6.12. 6.T.Y.6.21. T.Y.6.22. öğrenme çıktılarıyla ilişkilendirilmiştir. Temada ayrıca "Haydi Okuyalım" adlı bölümde serbest okuma metni yer almaktadır ancak herhangi bir yazma kazanımıyla bağlantılı değildir. Bunun yanı sıra tema içinde yer alan Görevimizi Bilelim, Birlikte Uygulayalım, Üretmek Gibisi Yok, Bu Tema Başka Tema, Haydi Bitirelim adlı alt bölümler, yazma becerilerinin gelişimini destekleyen ek etkinliklerle yapılandırılmıştır. Alt bölümler; Görevimizi Bilelim 3 etkinlik, Birlikte Uygulayalım 1 etkinlik, Üretmek Gibisi Yok 1 etkinlik, Bu Tema Başka Tema 1 etkinlik ve Haydi Bitirelim 1 etkinlik olmak üzere toplam yedi etkinlikten oluşmaktadır. Bu bölümlerde not alma, sunum hazırlama, çoklu ortam öğeleri hazırlama, karşılaştırma zıtlık metin yapıları strateji ve teknik öğretimi, eleştirel yazma, çoktan seçmeli/açık uçlu soru, sorulara yönelik yazma, kamu spotu oluşturma, grup halinde yazma, boşluk doldurma/açık uçlu sorular, özetleme, temaya başlık önerme, öz yansıtma, slogan oluşturma, görsel ilişkilendirme etkinliklerine yer verilmiştir. Bu etkinlikler de T.Y.6.1. T.Y.6.6. T.Y.6.22. öğrenme çıktılarıyla ilişkilendirilmiştir.

Dördüncü temada yer alan on yedi yazma etkinliği ve alt bölümlerinin incelenmesi sonucunda, yirmi iki yazma türü belirlenmiş ve bu türlerin altı öğrenme çıktısıyla ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Tema	Metin/ Bölüm	Etkinlik Numarası	Etkinlik Türleri	Öğrenme Çıktıları
5.Bilim ve Teknoloji	Dünya ve Zaman	5.Etkinlik	Eleştirel yazma	T.Y.6.1. T.Y.6.14
		6. Etkinlik	Serbest yazma	T.Y.6.1. T.Y.6.3. T.Y.6.20.
		7. Etkinlik	Bir metinden hareketle yeni bir metin oluşturma	T.Y.6.1. T.Y.6.3.
		8. Etkinlik	Noktalama işaretini işaretine uygun metinde kullanma	T.Y.6.1. T.Y.6.21.
	Sesli Asistan (Dinleme/ İzleme Metni)	3. Etkinlik	Yönergeden hareket edip yazılı metin oluşturma	T.Y.6.1.
		4. Etkinlik	Not alma Listeleme Paragraf oluşturma	T.Y.6.1.
		5. Etkinlik	Metindeki ses olaylarının tespiti	T.Y.6.20.
		6. Etkinlik	Açık uçlu soru (Noktalama işaretinin işlevine uygun verilen yönergeyi uygulama)	T.Y.6.21.
	Bilimin İçinde Doğa Var	3.Etkinlik	Serbest yazma	T.Y.6.1. T.Y.6.3. T.Y.6.8.
		4. Etkinlik	Çoktan seçmeli/Açık uçlu soru etkinliği cümle oluşturma	T.Y.6.1. T.Y.6.21.
		5.Etkinlik	Görsel ilişkilendirme Planlı yazma Eleştirel yazma	T.Y.6.1. T.Y.6.3. T.Y.6.14. T.Y.6.22.
		6.Etkinlik	Karşılıklı konuşma/ diyalog tamamlama	T.Y.6.1.
	Bu Festival Bir Başka	6.Etkinlik	Davetiye metni oluşturma	T.Y.6.1. T.Y.6.3.
		7.Etkinlik	Serbest Yazma Eleştirel Yazma	T.Y.6.1. T.Y.6.3. T.Y.6.19. T.Y.6.22.
		8. Etkinlik	Boşluk doldurma/açık uçlu soru	T.Y.6.1.
		9. Etkinlik	Görselden hareketle cümle oluşturma	T.Y.6.1.
		10. Etkinlik	Grup halinde yazma Afiş oluşturma Slogan oluşturma	T.Y.6.1.

Tablo 5. Bilim ve Teknoloji Teması Yazma Etkinliklerinin İncelenmesi

Tema	Alt Bölüm	Bölüm Numarası	Etkinlik Türleri	Öğrenme Çıktıları
5.Bilim ve Teknoloji	Görevimiz Bilelim	Etkinlik	Not alma	T.Y.6.1.
	Üretmek Gibisi Yok	-	Sunum hazırlama Eleştirel yazma	T.Y.6.1. T.Y.6.14. T.Y.6.19. T.Y.6.20. T.Y.6.22.
	Bu Tema Başka Tema	-	Özetleme Temaya başlık önerme Öz yansıtma Slogan oluşturma Görsel ilişkilendirme	T.Y.6.1.
	Haydi Bitirelim	-	Boşluk doldurma/açık uçlu sorular	T.Y.6.1.

Tablo 5. a. Bilim ve Teknoloji Teması Alt Bölümlerin İncelenmesi

Bilim ve Teknoloji teması kapsamında üç okuma metni ve bir dinleme/izleme metni bulunmaktadır. Okuma metinleri *Dünya ve Zaman*, *Bilimin İçinde Doğa Var*, *Bu Festival Bir Başka*; dinleme/izleme metni ise *Sesli Asistan* başlığını taşımaktadır. Tema genelinde metinlerle ilişkili olarak toplam on yedi yazma etkinliğine yer verilmiştir. Bu etkinlikler; eleştirel yazma, serbest yazma, bir metinden hareketle yeni bir metin oluşturma, noktalama işaretinin uygun kullanımı, yönergeden hareket edip yazılı metin oluşturma, not alma, listeleme, cümle/paragraf oluşturma, metindeki ses olaylarının tespiti, açık uçlu soru (Noktalama işaretinin işlevine uygun verilen yönergeyi uygulama), çoktan seçmeli/açık uçlu soru etkinliği, cümle oluşturma, görsel ilişkilendirme, eleştirel yazma, karşılıklı konuşma/ diyalog tamamlama, davetiye metni oluşturma, eleştirel yazma, görselden hareketle cümle oluşturma, grup halinde yazma, afiş oluşturma, slogan oluşturma türlerinden oluşmaktadır. Bu etkinlikler, Türkçe öğretim programında yer alan T.Y.6.1. T.Y.6.3. T.Y.6.8. T.Y.6.14 T.Y.6.19. T.Y.6.20. T.Y.6.21. T.Y.6.22 öğrenme çıktılarıyla ilişkilendirilmiştir. Temada ayrıca "Haydi Okuyalım" adlı bölümde serbest okuma metni yer almaktadır ancak herhangi bir yazma kazanımıyla bağlantılı değildir. Bunun yanı sıra tema içinde yer alan Görevimizi Bilelim, Üretmek Gibisi Yok, Bu Tema Başka Tema, Haydi Bitirelim adlı alt bölümler, yazma becerilerinin gelişimini destekleyen ek etkinliklerle yapılandırılmıştır. Alt bölümler; Görevimizi Bilelim 1 etkinlik, Üretmek Gibisi Yok 1 etkinlik, Bu Tema Başka Tema 1 etkinlik ve Haydi Bitirelim 1 etkinlik olmak üzere dört etkinlikten oluşmaktadır. Bu bölümlerde not alma, sunum hazırlama, eleştirel yazma, tartışarak yazma, özetleme, temaya başlık önerme, öz yansıtma, slogan oluşturma, görsel ilişkilendirme, boşluk doldurma/açık uçlu sorular etkinliklerine yer verilmiştir. Bu etkinlikler de T.Y.6.1. T.Y.6.14. T.Y.6.19. T.Y.6.20. T.Y.6.22. öğrenme çıktılarıyla ilişkilendirilmiştir.

Beşinci temada yer alan on yedi yazma etkinliği ve alt bölümlerinin incelenmesi sonucunda, yirmi iki yazma türü belirlenmiş ve bu türlerin sekiz öğrenme çıktısıyla ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Tema	Metin/Bölüm	Etkinlik Numarası	Etkinlik Türleri	Öğrenme Çıktıları
6. Lider Ruhlar	Avrupa Şampiyonu Dünya İkincisi Gönüllerin Birincisi Sümeyye Boyacı	5.Etkinlik	Slogan oluşturma Kural oluşturma Metin oluşturma	T.Y.6.1.
		6. Etkinlik	Çoktan seçmeli/ açık uçlu soru etkinliği (Noktalama İşaretlerinin İşlevlerini Belirleyip Örnek Cümleler Oluşturma)	T.Y.6.1. T.Y.6.21.
	Dedemin Kırmızı Mızıkası	4. Etkinlik	Çoktan seçmeli/boşluk doldurma	T.Y.6.1.
		5. Etkinlik	Yönergeden hareketle metin oluşturma Eleştirel yazma	T.Y.6.1. T.Y.6.13.
		6. Etkinlik	Serbest yazma	T.Y.6.1.
	Tarihimizin Gizli Kahramanları "Jale İnan" (Dinleme/İzleme Metni)	4.Etkinlik	Planlı yazma	T.Y.6.1.
		5. Etkinlik	Eleştirel yazma	T.Y.6.13.
	Türk Denizcileri-Piri Reis	5. Etkinlik	Sınıflama Metni kendi kelimeleriyle yeniden oluşturma	T.Y.6.1.
		6.Etkinlik	Eleştirel yazma Not alma	T.Y.6.1. T.Y.6.13.
		7.Etkinlik	Karşılıklı konuşma/diyalog tamamlama	T.Y.6.1. T.Y.6.16.

Tablo 6. Lider Ruhlar Teması Yazma Etkinliklerinin İncelenmesi



Tema	Alt Bölüm	Bölüm Numarası	Etkinlik Türleri	Öğrenme Çıktıları
6. Lider Ruhlar	Görevimiz Bilelim	Etkinlik	Not alma	T.Y.6.1.
	Bi Kitap Bi Film	-	Sorulara dayalı yazma Eleştirel yazma Özet çıkarma Afiş tasarlama Sunum yapma	T.Y.6.1. T.Y.6.22.
	Üretmek Gibisi Yok	-	Sunum hazırlama Eleştirel yazma Açık uçlu soru etkinliği Reklam broşürü hazırlama	T.Y.6.1.
	Bu Tema Başka Tema	-	Özetleme Temaya başlık önerme Öz yansıtma Slogan oluşturma Görsel ilişkilendirme	T.Y.6.1.
	Haydi Bitirelim	-	Boşluk doldurma/açık uçlu sorular	T.Y.6.1.

Tablo 6. a. Lider Ruhlar Teması Alt Bölümlerin İncelenmesi

Lider Ruhlar teması kapsamında üç okuma metni ve bir dinleme/izleme metni bulunmaktadır. Okuma metinleri *Avrupa Şampiyonu Dünya İkincisi Gönüllerin Birincisi Sümeyye Boyacı*, *Dedemin Kırmızı Mızkası*, *Türk Denizcileri-Piri Reis*; dinleme/izleme metni ise *Tarihimizin Gizli Kahramanları (Jale İnan)* başlığını taşımaktadır. Tema genelinde metinlerle ilişkili olarak toplam on yazma etkinliğine yer verilmiştir. Bu etkinlikler; slogan oluşturma, kural oluşturma, metin oluşturma, çoktan seçmeli/ açık uçlu soru etkinliği, eleştirel yazma, serbest yazma, karşılıklı konuşma/diyalog tamamlama, metin inceleme, not alma, metni kendi kelimeleriyle yeniden oluşturma planlı yazma türlerinden oluşmaktadır. Bu etkinlikler, Türkçe öğretim programında yer alan T.Y.6.1. T.Y.6.22. öğrenme çıktılarıyla ilişkilendirilmiştir. Temada ayrıca "Haydi Okuyalım" adlı bölümde serbest okuma metni yer almaktadır ancak herhangi bir yazma kazanımıyla bağlantılı değildir. Bunun yanı sıra tema içinde yer alan Görevimizi Bilelim, Bi Kitap Bi Film, Üretmek Gibisi Yok, Bu Tema Başka Tema, Haydi Bitirelim adlı alt bölümler, yazma becerilerinin gelişimini destekleyen ek etkinliklerle yapılandırılmıştır. Alt bölümler; Görevimizi Bilelim 1 etkinlik, Bi Kitap Bi Film 1 etkinlik, Üretmek Gibisi Yok 1 etkinlik, Bu Tema Başka Tema 1 etkinlik ve Haydi Bitirelim 1 etkinlik olmak üzere toplam beş etkinlikten oluşmaktadır. Bu bölümlerde not alma, sorulara dayalı yazma, eleştirel yazma, özet çıkarma, afiş tasarlama, sunum yapma, açık uçlu soru etkinliği, reklam broşürü hazırlama, özetleme, temaya başlık önerme, boşluk doldurma/açık uçlu sorular, öz yansıtma, slogan oluşturma, görsel ilişkilendirme etkinliklerine yer verilmiştir. Bu etkinlikler de T.Y.6.1. T.Y.6.22. öğrenme çıktılarıyla ilişkilendirilmiştir.

Altıncı temada yer alan on yazma etkinliği ve alt bölümlerinin incelenmesi sonucunda, on yedi farklı yazma türü belirlenmiş ve bu türlerin iki öğrenme çıktısıyla ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Etkinlik Türleri	1. Tema	2. Tema	3. Tema	4. Tema	5. Tema	6. Tema
Boşluk doldurma /açık uçlu soru	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Planlı Yazma	✓		✓	✓	✓	
Yaratıcı Yazma	✓	✓		✓		
Öz değerlendirme	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Öz yansıtma	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Sözlük hazırlama	✓					
Paragraf Yazma	✓	✓			✓	
Sunum Yapma	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Not alma	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Strateji ve teknik öğretimi	✓		✓	✓		
Elektronik posta yazma	✓		✓	✓		
Özetleme	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Temaya Başlık Önerme	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Slogan Oluşturma	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Görsel ilişkilendirme	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Kontrollü Yazma		✓				
Mektup Yazma		✓				
Karşılıklı Konuşma Diyalog Tamamlama		✓		✓	✓	✓
Cümle Oluşturma		✓			✓	
Kendini metindeki kahramanın yerine koyarak günlük yazma		✓				
Serbest Yazma			✓	✓	✓	✓
Tanıtım metni oluşturma			✓			
Metin Tamamlama			✓	✓		
Eleştirel Yazma	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Afiş Tasarlama					✓	
Elektronik e-posta yazma	✓		✓	✓		
Ürün Dosyası Hazırlama				✓		
Tahmin Ederek Yazma				✓		
Görselden hareketle metin oluşturma				✓		
Sosyal medya mesajı yazma				✓		
Grup halinde yazma				✓	✓	
Çoklu ortam öğeleri hazırlama				✓		
Kamu spotu oluşturma				✓		
Bir Metinden Hareketle Yeni Bir Metin Oluşturma					✓	
Listeleme					✓	
Metindeki ses olaylarının tespiti					✓	
Davetiye Metni Oluşturma					✓	
Kural oluşturma						✓
Metni kendi kelimeleriyle yeniden oluşturma						✓
Reklam broşürü hazırlama						✓

Tablo 7. Temalarda Bulunan Yazma Türlerinin İncelenmesi

6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda yer alan yazma etkinlik türleri değerlendirildiğinde, bu etkinliklere bağlı yazma türleri incelenmiştir. Tema kapsamında 40 farklı yazma türü tespit edilmiştir. Bu yazma türlerinden boşluk doldurma / açık uçlu soru, öz değerlendirme, öz yanıtma, sunum yapma, not alma, özetleme, temaya başlık önerme, slogan oluşturma, görsel ilişkilendirme, eleştirel yazma tüm sınıf seviyelerinde bulunmaktadır. Planlı yazma 1, 2 ve 5. temalarda; yaratıcı yazma 1, 2 ve 4. temalarda; sözlük hazırlama birinci temada; paragraf hazırlama 1, 2 ve 5. temalarda; strateji ve teknik öğretimi ile elektronik posta yazma 1, 3 ve 4. temalarda yer almaktadır. Kontrollü yazma ve mektup yazma 2. temada; karşılıklı konuşma (diyalog tamamlama) 2, 4, 5, 6. temalarda; cümle oluşturma 2 ve 5. temalarda; kendini metindeki kahramanın yerine koyarak yazma 2. temada; serbest yazma 3, 4, 5 ve 6. temalarda; tanıtım metni oluşturma 3. temada; metin tamamlama 3 ve 4. temalarda; afiş tasarlama 5. temada; elektronik posta yazma 1, 3 ve 4. temalarda bulunmaktadır. Ayrıca ürün dosyası hazırlama, tahmin ederek yazma, görselden hareketle metin oluşturma, sosyal medya mesajı yazma, çoklu ortam öğeleri hazırlama, kamu spotu oluşturma 4. temada; grup halinde yazma 4 ve 5. temalarda; bir metinden hareketle yeni bir metin oluşturma, listeleme, metindeki ses olaylarının tespiti, davetiye metni oluşturma 5. temada; kural oluşturma, metni kendi kelimeleriyle yeniden oluşturma, reklam broşürü hazırlama ise 6. temada bulunan yazma türleridir.

Temalar kapsamında ortak olan yazma türleri olduğu gibi, yalnızca tek bir temada bulunan yazma türleri de bulunmaktadır. Kontrollü yazma, mektup yazma, kendini metindeki kahramanın yerine koyarak yazma, afiş tasarlama, ürün dosyası hazırlama, tahmin ederek yazma, görselden hareketle metin oluşturma, sosyal medya mesajı yazma, çoklu ortam öğeleri hazırlama, kamu spotu oluşturma, bir metinden hareketle yeni bir metin oluşturma, listeleme, metindeki ses olaylarının tespiti, davetiye metni oluşturma, kural oluşturma, metni kendi kelimeleriyle yeniden oluşturma, reklam broşürü hazırlama bu tek bir temada bulunan yazma türleridir.

4. Tartışma ve Sonuç

Türkçe ders kitapları temel eğitim ve öğretim materyali olarak kullanılmaktadır. Bu bağlamda Türkçe öğretiminde vazgeçilmez bir noktada olan ders kitaplarını incelemek ve yürütülecek eğitim-öğretim faaliyetlerine bu doğrultuda yön vermek önemlidir.

Çalışmada 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'ndaki yazma etkinlikleri Türkçe Öğretim Programı ile uyum ve tutarlılığı açılarından değerlendirilmiştir. Araştırmada birinci ve ikinci dönemde işlenmek üzere iki ayrı kitap şeklinde oluşturulmuş Türkçe Ders Kitabı'ndaki yazma etkinlikleri sayı, tür ve öğrenme çıktısı ilişkisi bakımından incelenmiştir. Her temada üç okuma metni, bir dinleme/izleme metni ve bir serbest okuma metninin yer aldığı tespit edilmiştir. Bu metinlere bağlı olarak yazma etkinlikleri oluşturulmuştur. Birinci temadaki yazma etkinliği sayısı 13'tür. İkinci temada 11, üçüncü temada 18'dir. İlk üç temada toplam 42 yazma etkinliği yer almaktadır. Dördüncü temada 17, beşinci temada 17 yazma etkinliği yer almaktadır. Kitabın son ünitesi olan altıncı temada ise diğer temalara oranla daha az yazma etkinliği bulunmaktadır. Bu tema kapsamında 10 yazma etkinliğine yer verilmektedir. İkinci kitapta yer alan yazma etkinliklerinin sayısı 44'tür. Sonuç olarak birinci kitapta 42 yazma etkinliği ikinci kitapta ise 44 yazma etkinliği tespit edilmiştir. Toplamda her iki kitapta 86 yazma etkinliği yer almaktadır. Bu sayı önceki programlara uygun hazırlanan ders kitaplarına göre belirgin bir şekilde fazladır. Tüm bunlara ek olarak kitapta alt bölümler de bulunmaktadır. Yazma etkinliklerine de yer veren bu bölümler becerinin kazandırılmasına katkı sağlar. Temaların tamamında alt bölüm olarak Görevimizi Bilelim 10, Birlikte Uygulayalım 3, Üretmek gibisi Yok 6, Bu Tema Başka Tema 6, Haydi Bitirelim 6, Bi Film Bi Kitap 2 defa yer verilmiştir. Bu bölümlerde de farklı yazma etkinlikleriyle öğrencinin çok yönlü dil gelişiminin desteklenmesi hedeflenmiştir.

Geleneksel dil bilgisi anlayışının hâkim olduğu programlara uygun hazırlanmış ders kitaplarında dil yapıları dil becerilerinden ayrı bir öğrenme alanı olarak değerlendirilmiştir. Yeni programa uygun hazırlanmış ders kitaplarında ise dil yapıları yazma etkinlikleriyle bütünleşmiş bir şekilde verilmiştir. Temalarda yer alan yazma türleri değerlendirildiğinde, 40 farklı yazma türü tespit edilmiştir.

Sonuç olarak 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında yenilenen 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda yazma becerisine verilen önemin arttığı ve becerinin program tarafından öncelendiği açık bir şekilde görülmektedir. Kitapta yer alan 86 yazma etkinliği, yazma etkinlik türlerinin çeşitliliği programın beceriyi merkeze aldığına göstergesidir. Kitap; yazmanın önemini vurgulayan programla uyumlu, öğrenci düzeyine uygun ve öğrencilerin çok yönlü gelişmesini hedefleyen niteliktedir.

KAYNAKÇA

- Akın, E. (2015). Türkçe çalışma kitaplarındaki (6, 7 ve 8. sınıflar) dil bilgisi etkinliklerinin çeşitli açılardan değerlendirilmesi. *Turkish Studies – International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(15), 19–34. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.8722>
- Çeçen, M. A. ve Çiftçi, Ö. (2007). İlköğretim 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin tür ve tema açısından incelenmesi. *Millî Eğitim*, 173, 39-49.
- Çerçi, A. (2016). 6. sınıf Türkçe dersi öğrenci çalışma kitabının etkinliği oluşturan unsurlar bakımından değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(4), 1984–1998.
- Demir, T. (2013a). Yazma becerisine yönelik kazanımların ortaokulda gerçekleşme düzeyi, *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1 (1), s. 45-56.
- Demir Atalay, T. (2015). Yazma becerisi açısından örnek bir kitap incelemesi. *A. Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi (TAED)*, 54, 727–777
- Karacaoğlu, M. Ö., Dağ, M., & Uzun, O. (2021). Türkçe ders kitaplarındaki yazma etkinliklerinin incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (10), 96–126. <https://doi.org/10.21733/ibad.852233>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı. MEB Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1-8. sınıflar). MEB Yayınları.
- Özbay, M. (2003). *Öğretmen görüşlerine göre ilköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. Ankara: Gölge Ofset Matbaacılık.
- Özbay, M. (2007) *Türkçe özel öğretim yöntemleri II* (2.baskı). Öncü Yayınevi.
- Schiller, A. (1954). The use of creative writing in the teaching of literature. *College English*, 16(2), November

XVII.ULUSLARARASI
DÜNYA DİLİ
TÜRKÇE
SEMPOZYUMU

Serdar **DERMAN*** Ali Umut **AŞÇI****

Yeni Maarif Modeli'nde Yer Alan Okuryazarlık Becerileri

Özet

Günümüzde eğitim sistemleri, bilgiye erişim kadar bilginin sorgulanması, dönüştürülmesi ve eyleme aktarılması süreçlerini de merkeze almaktadır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) bu anlayıştan hareketle, bireyi yalnızca bilgi alan değil; bilgiyi anlamlandıran, yorumlayan, paylaşan ve dönüştüren bir özne olarak konumlandırmaktadır. Bu çalışma, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından geliştirilen TYMM kapsamında yer alan okuryazarlık becerilerini kuramsal ve içeriksel açıdan incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada, TYMM'de tanımlanan dokuz okuryazarlık türü (bilgi, dijital, finansal, görsel, kültür, vatandaşlık, veri, sürdürülebilirlik ve sanat okuryazarlığı) ile bu becerilere ait süreç bileşenlerinin üç düzeyli yapı (farkındalık, işlevsellik, eylemsellik) çerçevesinde nasıl kurgulandığı incelenmiştir. Çalışma, nitel araştırma desenlerinden doküman analizi yöntemiyle yürütülmüştür. Veri kaynağını MEB'in 2024 tarihli Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Ortak Metin belgesi ve okuryazarlık becerileri dokümanları oluşturmuştur. Bulgular, TYMM'nin okuryazarlık kavramını yalnızca dilsel bir yeterlilik olarak değil, bilişsel, duyuşsal ve eylemsel boyutları bütünleştiren disiplinler arası bir beceri alanı olarak ele aldığını göstermektedir. Toplam 54 öğrenme bileşeni ve 157 süreç bileşeni belirlenmiş; özellikle dijital, veri ve sürdürülebilirlik okuryazarlıklarının en yüksek süreç yoğunluğuna sahip olduğu saptanmıştır. Bu durum, modelin 21. yüzyıl becerileriyle uyumlu olarak dijitalleşme, veri temelli düşünme ve çevresel sorumluluk becerilerini merkeze aldığını göstermektedir. Üç düzeyli yapı, öğrencinin farkındalıktan eyleme uzanan sarmal bir öğrenme süreci geçirmesini hedeflemekte; böylece bilgi ediniminin ötesine geçerek davranışsal dönüşümü desteklemektedir. Araştırma, TYMM'nin "süreç okuryazarlığı" kavramıyla bireyin öğrenme sürecinde bilgiye ulaşma, anlamlandırma ve eyleme dönüştürme basamaklarını bilinçli biçimde yönetmesini öngördüğünü ortaya koymuştur. TYMM'nin okuryazarlık yaklaşımı, UNESCO ve OECD'nin çağdaş okuryazarlık tanımlarıyla uyumlu biçimde, bireyi yaşam boyu öğrenen, üretken ve sorumlu bir yurttaş olarak yetiştirmeyi amaçlayan bütüncül bir eğitim paradigması sunmaktadır.



ANAHTAR
KELİMELER

Maarif Modeli, Okuryazarlık Becerileri, Süreç
Okuryazarlığı.

* Doç. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, serdarderman@erbakan.edu.tr, orcid.org/0000-0001-6209-0249

** Dr., Millî Eğitim Bakanlığı, aliumut68@gmail.com, orcid.org/0000-0002-8038-3624

Literacy Skills Included in the New Education Model

Abstract

Today's education systems focus not only on access to information but also on the processes of questioning, transforming, and putting knowledge into action. Based on this understanding, the Turkish Century Education Model (TYMM) positions individuals not only as recipients of information, but also as subjects who understand, interpret, share, and transform information. This study aims to examine the literacy skills included in the TYMM developed by the Ministry of National Education from a theoretical and content perspective. The study examines how the nine types of literacy defined in the TYMM and the process components of these skills are structured within a three-level framework. The study was conducted using the document analysis method from qualitative research designs. The data sources were the MEB's 2024 Turkey Century Education Model: Common Text document and literacy skills documents. The findings show that the TYMM approaches literacy not only as a linguistic competency but as an interdisciplinary skill area integrating cognitive, affective, and action-oriented dimensions. A total of 54 learning components and 157 process components were identified; digital, data, and sustainability literacy were found to have the highest process intensity. This indicates that the model centers on digitalization, data-based thinking, and environmental responsibility skills, aligning with 21st-century competencies. The three-level structure aims for students to undergo a spiral learning process extending from awareness to action, thereby supporting behavioral transformation beyond mere knowledge acquisition. TYMM's literacy approach offers a holistic educational paradigm that aims to nurture individuals as lifelong learners, productive, and responsible citizens, in line with UNESCO and OECD's contemporary definitions of literacy.



KEYWORDS

Education model, Literacy skills, Process literacy.



1. Giriş

Küresel ölçekte hızla değişen bilgi ekosistemi, bireylerin okuma ve yazma becerilerinin yanında bilgiyi analiz etme, değerlendirme, yeniden yapılandırma ve eyleme dönüştürme becerilerine sahip olmalarını zorunlu hâle getirmiştir. Bu durum, eğitim sistemlerinin “okuryazarlık” kavramını yeniden tanımlamasını ve çok boyutlu bir beceri alanı olarak ele almasını gerektirmiştir (Kalantzis & Cope, 2012). 21. yüzyıl eğitim paradigmaları; eleştirel düşünme, problem çözme, dijital yetkinlik, finansal farkındalık, kültürel anlayış ve sürdürülebilir yaşam bilinci gibi becerileri içeren geniş kapsamlı bir okuryazarlık anlayışını öne çıkarmaktadır (OECD, 2019b).

Okuryazarlık, geleneksel olarak okuma, yazma ve temel hesaplama gibi bireysel teknik becerilerle sınırlandırılmış bir yetkinlik olarak tanımlanmış olsa da güncel yaklaşımlar bu tanımlı genişleterek yaşam boyu süren, çok boyutlu ve bağlamsal bir yeterlik olarak ele almaktadır. UNESCO bu bakışla okuryazarlığı okuma-yazma ve sayısal becerilerin yanı sıra dijital beceriler, medya okuryazarlığı ve yaşam boyu öğrenme çerçevesinde bir sürekli gelişim ve yeterlik sürekliliği olarak tanımlamaktadır (UNESCO, 2025). Bu genişleyen tanımın merkezinde okuryazarlık artık öğeleri ya da materyalleri; bulma, anlama, değerlendirme, amaçlar doğrultusunda kullanma, yansıtma ve toplumsal katılım için dönüştürme yetkinliklerini de içermektedir, bu bağlamda OECD/PISA çerçevesi, özellikle “anlama, kullanma, değerlendirme, yansıtma ve metinlerle etkileşim” süreçlerini vurgulamaktadır (OECD, 2019a).

Kuramsal açıdan okuryazarlık çalışmaları birbirini tamamlayan iki perspektif etrafında yoğunlaşmaktadır. İlk perspektif olarak bilişsel-yetenek yaklaşımı, okuryazarlığı bireysel zihinsel süreçler üzerinden ölçmeyi ve geliştirmeyi hedeflemektedir. İkinci olarak Street ve takipçilerinin “sosyal uygulamalar” görüşü ise okuryazarlığın kültürel, kurumsal ve ideolojik bağlamlarla şekillenen pratikler bütünü olduğunu savunmaktadır. Bu bakışa göre aynı okuryazarlık eylemi farklı sosyal alanlarda farklı amaçlar, normlar ve güç ilişkileriyle anlam kazanmaktadır (Street, 1984). Bu iki perspektifin birlikte ele alınması, hem öğretim tasarımı hem de politika düzeyinde daha kapsamlı müdahaleler yapılmasını sağlamaktadır. Bu noktada okuryazarlığın bileşenleri önem kazanmaktadır. Okuryazarlığın bileşenleri, günümüz literatüründe birbirine bağlı fakat ayrı odaklar olarak tanımlanmaktadır. Bu ayrışma, eğitim uygulamaları ve ölçme araçlarının hangi becerileri hedefleyeceğini netleştirirken aynı zamanda okuryazarlığın pratik etkinliklerde nasıl görüldüğünü de işaret etmektedir. Bu bağlamda uluslararası ve ulusal değerlendirmeler, özellikle dijital platformların yükselişiyle birlikte okuryazarlığın kapsayıcılığının artması gerektiğini göstermektedir (OECD, 2019a). Türkiye özelinde yapılan derlemeler, okuryazarlık araştırmalarının son yıllarda nicel izleme çalışmalarından bağlamsal ve türler-arası çalışmalara doğru genişlediğini, ancak uygulama ve politika düzeyinde bu yeni boyutlarla tutarlı ölçeklendirme ve mesleki gelişim gereksinimlerinin sürdürdüğünü vurgulamaktadır (Sur, 2022).

TYMM, okuryazarlık bağlamında yaşanan dönüşüm sürecini ulusal düzeyde yeniden tanımlayan önemli bir eğitim reformudur. Model, eğitim programlarını bilgi, değer ve beceri temelli bir bütünlük içerisinde yapılandırarak bireyin bilgiyi anlamlandırma, ilişkilendirme ve eyleme dönüştürme becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır (MEB, 2024a). Bu bağlamda TYMM, okuryazarlık becerilerini; bilişsel, duyuşsal ve eylemsel gelişimi kapsayan disiplinler arası bir öğrenme bileşeni olarak ele almaktadır. Bu bağlamda TYMM, literatürde giderek

önem kazanan “süreç okuryazarlığı” anlayışıyla da örtüşmektedir. Süreç okuryazarlığı; bireyin bilgi ediniminden eyleme geçişe kadar olan süreci bilinçli biçimde yönetmesi, öğrenme süreçlerini yapılandırması ve öğrenme deneyiminden yeni bilgi üretmesi olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2024b). TYMM’deki üç düzeyli yapı, öğrencinin öğrenme yolculuğunu bütüncül bir deneyim olarak yaşamasını hedeflemektedir. Bu bakımdan süreç okuryazarlığı, bireyin öğrenme sürecinde “ne bildiği” kadar “nasıl öğrendiği” ve “öğrendiklerini nasıl dönüştürdüğü” üzerine odaklanmaktadır (MEB, 2024b). TYMM’de süreç okuryazarlığının yapılandırılması, öğrenme ortamlarının planlanması, öğretim süreçlerinin disiplinler arası entegrasyonu ve öğrencinin eyleme dönük davranış geliştirmesi yönünde biçimlenmiştir. Böylece süreç okuryazarlığı, modelin sadece “kazanım” odaklı değil, “beceri ve tutum üretimi” odaklı öğrenme anlayışını destekleyen bir kavramdır ve bu anlayışla, öğrencinin bilgi ediniminden anlamlandırmaya, sonra da uygulamaya geçmesi beklenmektedir (MEB, 2024b).

Alanyazında ise süreç odaklı okuryazarlık yaklaşımları, okuryazarlığın statik bir bilgi hâli değil, dinamik bir gelişim süreci olarak ele alındığını göstermektedir. Baki (2024), okuryazarlığın yalnızca bilgi edinimiyle değil, ifadeye ve eyleme dönüştürülmesiyle anlam kazandığını ifade etmektedir. Mete (2020), yeni okuryazarlık yaklaşımlarının eğitim programlarına entegrasyonunda, bilgi aktarımının ötesinde beceri üretimi ve davranış değişikliğini merkeze almanın önemine dikkat çekmektedir. Bu yaklaşım, TYMM’nin de özünü oluşturan “farkındalıktan eyleme” ilkesiyle örtüşmektedir. Bu yönüyle model, öğrenciyi pasif bilgi alıcısı olmaktan çıkararak aktif, üretken ve değer temelli bir öğrenen konumuna taşımaktadır. Modelin odak noktasında yer alan okuryazarlık becerileri, bireyin bilgiyi fark etme, ilişkilendirme ve eyleme dönüştürme süreçlerini içeren çok katmanlı bir yapıya sahiptir. TYMM, bu geniş okuryazarlık becerileri çerçevesini “programlar arası bileşenler” düzeyinde örgütlemiş; sistem düşüncesiyle ilişkili bir biçimde okuryazarlıklar bütünü yapılandırmıştır. MEB’e (2024b) göre, “okuryazarlık becerileri; bütün derslerin farklı içerik formları ile beslenmesi, öğretim programlarının çeşitlendirilmesi ve zenginleştirilmesi gibi işlemlere sahiptir.” Bu yaklaşım, okuryazarlık becerilerinin belirli bir dersle sınırlı kalmayıp öğrenme-öğretme sürecinin tamamına yayılması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda TYMM, eğitim sistemini bilgi aktarımına dayalı geleneksel anlayıştan uzaklaştırarak değer temelli, beceri odaklı ve süreç merkezli bir yapıya dönüştürmeyi hedeflemektedir (MEB, 2024a).

TYMM’nin merkezinde yer alan bu okuryazarlık becerilerinin yapısını, türlerini ve özellikle modelin özgün yönü olan “süreç okuryazarlığı” kavramının ön plana çıkması, yeni maarif programının önceki eğitim programlarına göre farkını yansıtmaktadır. Eğitim sistemlerinde yenilenen programların etkili biçimde değerlendirilebilmesi için, bu programların içerdiği beceri alanlarının derinlemesine incelenmesi önemlidir. Bu bağlamda çalışmanın amacı, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından geliştirilen TYMM’de yer alan okuryazarlık becerilerini incelemek ve bu okuryazarlık becerilerine ait süreç bileşenlerinin üç düzeyde öğrencilere kazandırılmak üzere nasıl kurgulandığını değerlendirmektir. Bu amaç bağlamında aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. TYMM’de yer alan okuryazarlık becerilerine ait süreç bileşenlerinin kurgulanma düzeyleri nasıldır?
2. TYMM’de yer alan Okuryazarlık türleri nelerdir?
3. Okuryazarlık türlerine yönelik TYMM’de yer alan süreç bileşenleri nelerdir?
4. Her bir okuryazarlık becerisi için kaç tane öğrenme bileşeni ve süreç bileşeni vardır?

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden “doküman analizi” modeline dayanmaktadır. Doküman analizi, belirli bir olguya ilişkin yazılı belgelerin sistematik biçimde incelenmesi, çözümlenmesi ve yorumlanması sürecidir (Yıldırım & Şimşek, 2021). Çalışmada, TYMM kapsamında yer alan okuryazarlık becerilerinin içeriksel yapısı, amaçları, süreç bileşenleri ve düzeyleri (farkındalık, işlevsellik, eylemsellik) derinlemesine analiz edilmiştir. Bu doğrultuda araştırmanın deseni, betimsel nitel araştırma özelliği taşımaktadır. Amaç, TYMM'nin okuryazarlık becerilerine ilişkin mevcut yapıyı olduğu gibi ortaya koymak ve bu yapıyı anlamlandırmaktır. Creswell ve Poth'a (2018) göre betimsel nitel desen, araştırmacının belirli bir olguyu doğal bağlamında inceleyip yorumladığı sistematik bir süreçtir. Araştırma modelinin seçilmesinde, TYMM'nin henüz yeni uygulanmaya başlanmış bir müfredat olması ve mevcut akademik literatürde bu konunun sınırlı biçimde ele alınmış olması etkili olmuştur. Bu durum, doküman analizi yönteminin modelin kavramsal çerçevesini çözümlenmede uygun bir yaklaşım olduğunu göstermektedir (Bowen, 2009).

2.2. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın veri kaynağını, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından yayımlanan 2024 tarihli “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Ortak Metin” ve bu modele bağlı olarak hazırlanan “Okuryazarlık Becerileri Rehber Dokümanları” oluşturmaktadır. Veriler, betimsel analiz tekniğiyle çözümlenmiştir. Bu analiz türü, elde edilen verilerin önceden belirlenen temalar çerçevesinde sınıflandırılması ve anlamlı bir biçimde yorumlanmasını içerir (Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu kapsamda, TYMM'de yer alan dokuz okuryazarlık türü (bilgi, dijital, finansal, görsel, kültür, vatandaşlık, veri, sürdürülebilirlik ve sanat okuryazarlığı) ayrı temalar olarak ele alınmış; her birine ait amaç, tanım ve süreç bileşenleri (farkındalık–işlevsellik–eylemsellik) sistematik biçimde incelenmiştir. Elde edilen bulgular, tablolaştırılarak karşılaştırmalı biçimde sunulmuş ve nitel verilerin anlamlandırılması sürecinde içerik çözümlenmesi yaklaşımından yararlanılmıştır. Bu yöntem, araştırmacının belgelerde yer alan kavramsal örüntüleri belirlemesini ve olgusal ilişkileri yorumlamasını sağlamaktadır (Krippendorff, 2018).

3. Bulgular

3.1. TYMM'de Yer Alan Okuryazarlık Türleri

İlgili okuryazarlık türleri, TYMM'de sistem düşüncesinden yola çıkılarak sistem okuryazarlığı bağlamında ele alınmıştır. Ele alınan 9 okuryazarlık becerisi, programda tanımlanmıştır. Bu 9 okuryazarlık becerisine ilişkin TYMM'de yapılan tanımlamalar aşağıda yer almaktadır (MEB, 2024b).

Bilgi Okuryazarlığı: “Karşılaşılan problemlere ilişkin bilgi odaklı çözümler üretmek için bilgi kaynaklarını bilmek, kullanmak ve çeşitli bilgi kaynaklarının kullanımı için gerekli bilgi, beceri ve donanımına sahip olmak olarak tanımlanabilir.”

Dijital Okuryazarlık: "Bireylerin ağ tabanlı bir ortamda mevcut bilgiye ulaşma, maruz kaldıkları bilgiyi anlama, kullanma, yorumlama, değerlendirme ve bilgi üretme; dijital ortamlarda mahremiyetine özen gösterme ve e-güvenlik önlemleri olarak dijital araçlarla amacına uygun iş yapma becerisidir."

Finansal Okuryazarlık: "Temel finansal bilgileri kavrama ve bilinçli finansal kararlar alabilme becerisidir."

Görsel Okuryazarlık: "İletişimde görsellerin kullanılması, kullanılan görsellerin diğer algılama deneyimleriyle bütünleştirilerek anlaşılmasını sağlayan beceriler bütünüdür."

Kültür Okuryazarlığı: "Bireyin kendi kültürünün ve diğer kültürlerin farkına varması, bu kültürleri tanıması, kültürel normlara ve düşüncelere uygun davranış geliştirmesi, empatik bir yaklaşım ile değerlendirmelerde bulunması için sahip olması gereken bilgi, tutum, anlayış ve becerilerdir."

Vatandaşlık Okuryazarlığı: "Bireylerin vatandaşlık konusunda sahip olduğu bilgiyi eylemlere dönüştürme, devlet-birey arasında kurulan ilişkilere ilgi duyma ve kendine hukuki olarak tanınmış hak ve özgürlükleri koruma, sorumluluklarının bilincinde olma yeterliliğidir."

Veri Okuryazarlığı: "Verilere farklı yollardan ulaşma, ulaşılan verileri düzenleme, görselleştirme, yorumlama ve verilerden yeni bilgiler üretme becerisi olarak tanımlanabilir."

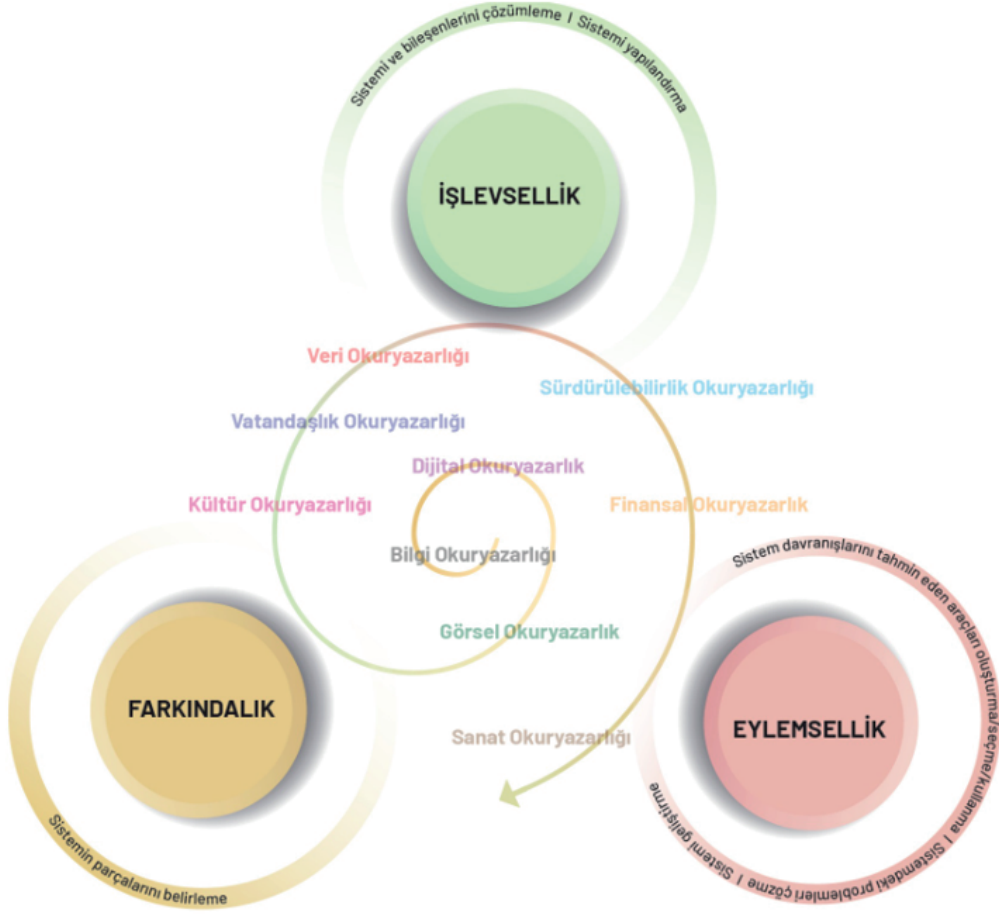
Sürdürülebilirlik Okuryazarlığı: "Sınırlı kaynakları koruma, tüm canlıların yaşam haklarına saygı duyma, var oluşa ve insan uygarlığına yararlı olma, nesiller arası eşitliği dikkate alma gibi bilgi, beceri, tutum ve yetkinlikleri içermektedir."

Sanat Okuryazarlığı: "Sanatın amacını, anlamını ve bağlamını anlamak için gereken bilgi ve becerilerin yanı sıra sanat eserlerini yorumlama, analiz etme, bu eserlerin yaratıldıkları tarihî ve kültürel bağlamı anlama, kullanılan sanat tekniklerini ve unsurlarını tanıma gibi bir dizi beceri içerir."

3.2. TYMM'de Yer Alan Okuryazarlık Becerilerine Ait Süreç Bileşenlerinin Kurgulanma Düzeyleri

TYMM kapsamında tanımlanan okuryazarlık becerileri, öğrencilerin aşamalı olarak gelişimini destekleyecek biçimde üç temel düzeyde yapılandırılmıştır. Bu düzeyler sırasıyla farkındalık, işlevsellik ve eylemsellik basamaklarından oluşmaktadır. Farkındalık düzeyi, öğrencilerin ilgili okuryazarlık alanındaki temel bilgi, kavram, terim ve olguları tanımasını, anlamlandırmasını ve bu unsurlar karşısında duyarlılık geliştirmesini hedeflemektedir. İşlevsellik düzeyinde ise bireylerin bu bilgileri bütüncül bir ilişki içinde değerlendirebilmeleri, aralarındaki bağlantıları fark etmeleri beklenir. Son aşama olan eylemsellik düzeyi, edinilen bilgilerin uygulamaya dönüştürülmesini ve öğrencilerin bu bilgiler doğrultusunda etkin biçimde harekete geçmesini kapsamaktadır. Bu üç aşama, öğrencinin gelişimsel sürecine uygun biçimde sarmal bir yapıda ilerlemektedir. Süreç, farkındalıkla başlayarak ve eylemsellikle sonuçlanmaktadır. Sistem okuryazarlığı bağlamında okuryazarlık türlerine ilişkin sarmal yapıyı sembolize eden görsel aşğıda Şekil 1'de yer almaktadır.





Şekil 1. Sistem okuryazarlığı bağlamında okuryazarlık türleri (MEB, 2024b).

3.3. Okuryazarlık Türlerine Yönelik TYMM'de Yer Alan Süreç Bileşenleri

TYMM'de yer alan okuryazarlık becerilerine ait örnek süreç bileşenleri, her bir düzey (farkındalık, işlevsellik ve eylemsellik) için ayrı olarak düzenlenmiş biçimde aşağıdaki Tablo 1'de sunulmuştur.

Okuryazarlık Türleri	Farkındalık	İşlevsellik	Eylemsellik
Bilgi okuryazarlığı	"OB1.1.SB1. Bilgi ihtiyacını fark etmek" "OB1.1.SB2. Bilgi türlerini fark etmek (sanatsal, gündelik vb.)"	"OB1.2.SB1. İstenen bilgiye ulaşmak için kullanacağı araçları belirlemek" "OB1.3.SB2. Bilgiyi sınıflandırmak"	"OB1.5.SB1. Bilgiyi sorgulamak" "OB1.4.SB1. Bilgi parçalarını belirlemek"
Dijital Okuryazarlık	"OB2.1.SB1. Dijital bilgiye erişim yollarını bilmek" "OB2.2.SB2. Dijital topluluk ve ağları belirlemek"	"OB2.4.SB1. Dijital bilgiyi karşılaştırmak" "OB2.3.SB2. Fikrî mülkiyet haklarına uygun davranmak"	"OB2.6.SB1. Dijital ortamda iletişim kurmak ve etik ilkelere uygun iletişimi sürdürmek" "OB2.8.SB2. Dijital ortamda veriyi korumak"
Finansal Okuryazarlık	"OB3.1.SB1. Gelire erişim yollarını fark etmek" "OB3.1.SB2. Gelir kaynaklarını sıralamak"	"OB3.5.SB1. Finansal teknolojileri tanımak" "OB3.5.SB3. Finansal teknolojilerde riskleri algılamak"	"OB3.3.SB1. Bilinçli harcama yapmak" "OB3.4.SB4. Tasarruf ve yatırım stratejilerini uygulamak"
Görsel Okuryazarlık	"OB4.1.SB1. Görseli algılamak" "OB4.1.SB2. Görseli tanımak"	"OB4.2.SB1. Görseli incelemek" "OB4.2.SB2. Görseli bağlamdan kopmadan dönüştürmek"	"OB4.4.SB1. Görseli kullanmak" "OB4.4.SB2. Özgün görseller oluşturmak"
Kültür Okuryazarlığı	"OB5.1.SB1. Kültürel kavramları tanımak" "OB5.1.SB2. Kültür unsurlarını fark etmek"	"OB5.3.SB1. Dil kültür ilişkisini fark etmek" "OB5.3.SB2. Farklı kültürleri keşfetmek"	"OB5.2.SB1. Kültürel etkinliklere katılmak" "OB5.2.SB3. Kültürel mirası korumak"
Vatandaşlık Okuryazarlığı	"OB6.1.SB1. Devlet ve birey kavramlarını tanımak" "OB6.1.SB2. Devlet organlarını ve devlet kurumlarını tanımak"	"OB6.2.SB1. Temel hak ve sorumlulukları tanımlamak" "OB6.2.SB5. Toplanan bilgiler üzerinde çıkarım yapmak"	"OB6.3.SB2. Hak ve sorumluluklarını yerine getirmek" "OB6.4.SB2. Başvuru yollarını kullanmak"
Veri Okuryazarlığı	"OB7.1.SB1. Veriyi sorular ve beklentilerle ilişkilendirmek" "OB7.1.SB2. Verilen bağlamda sorular hazırlamak"	"OB7.2.SB1. Araştırma tasarlamak" "OB7.2.SB2. Veri toplamak"	"OB7.6.SB1. İstatistiksel değerleri hesaplamak" "OB7.6.SB2. Değişkenleri hesaplama veya dönüştürmek"
Sürdürülebilirlik Okuryazarlığı	"OB8.1.SB1. Sürdürülebilir ve sürdürülebilir olmayan süreçlerin farkında olmak" "OB8.2.SB1. Sürdürülebilir ve sürdürülebilir olmayan süreçleri tanımlamak"	"OB8.4.SB1. Sürdürülebilir ve sürdürülebilir olmayan sistemleri inceleyerek hiyerarşik, nedensel ya da mantıksal ilişkiler ortaya koymak"	"OB8.8.SB2. Belirlediği eylem planının olası çıktılarının etkilerini belirlemek için farklı taraflarla sosyal etkileşimlerde bulunmak"
Sanat Okuryazarlığı	"OB9.1.SB1. Temel sanat kavramlarını tanımak"	"OB9.2.SB1. Sanat eserini betimlemek" "OB9.2.SB3. Sanatsal yargıda bulunmak"	"OB9.4.SB1. Performans sergilemek"

Tablo 1. Okuryazarlık türlerine ilişkin süreç bileşenleri örnekleri

Tablo 1 genel olarak değerlendirildiğinde, TYMM'deki süreç bileşenlerinin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanları bütünleştiren bir öğrenme anlayışına dayandığı; her okuryazarlık türünün öğrenciyi "farkındalıktan eyleme" taşıyan dinamik bir ilerleme modeliyle sunulduğu görülmektedir. Farkındalık düzeyinde öğrencilerin temel kavramları tanıma, olguları fark etme ve bilişsel bir farkındalık geliştirme süreçleri ön plandadır. Bu aşamada örneğin "Bilgi ihtiyacını fark etmek" veya "Kültürel kavramları tanımak" gibi ifadeler, öğrencinin öğrenme sürecine başlangıç düzeyinde katılımını simgelemektedir. İşlevsellik düzeyi, öğrencilerin bilgiyle aktif ilişki kurarak kavramlar arasında anlamlı bağlantılar kurmasını hedeflemektedir. "Bilgiyi sınıflandırmak", "Dijital bilgiyi karşılaştırmak" ya da "Farklı kültürleri keşfetmek" gibi ifadeler, öğrencinin bilgiyi analiz etme ve işlevsel olarak kullanma becerilerini ortaya koymaktadır. Eylemsellik düzeyi ise öğrenmenin en üst basamağını temsil etmektedir. Bu düzeyde öğrenciler, edindikleri bilgileri somut eylemlere dönüştürür; örneğin "Tasarruf ve yatırım stratejilerini uygulamak", "Görseli özgün biçimde oluşturmak" veya "Sürdürülebilir sistemlere yönelik eylem planı geliştirmek" gibi çıktılar, öğrencinin bilgi, beceri ve tutumlarını davranışa dönüştürdüğünü göstermektedir.

3.4. Okuryazarlık Becerilerinin Öğrenme Bileşeni ve Süreç Bileşeni Sayıları

TYMM'de yer alan okuryazarlık becerilerine ait öğrenme ve süreç bileşenleri sayısı, her bir düzey (farkındalık, işlevsellik ve eylemsellik) için ayrı olarak düzenlenmiş biçimde aşağıdaki Tablo 2'de sunulmuştur.

Okuryazarlık Türleri	Öğrenme Bileşenleri			Toplam	Süreç Bileşenleri			Toplam
	Farkındalık	İşlevsellik	Eylemsellik		Farkındalık	İşlevsellik	Eylemsellik	
Bilgi	1	2	2	5	2	7	6	15
Dijital	2	3	4	9	7	8	13	28
Finansal	1	4	2	7	4	13	6	23
Görsel	1	2	2	5	2	5	5	12
Kültür	1	1	1	3	4	3	4	11
Vatandaşlık	1	1	2	4	4	5	5	14
Veri	1	4	4	9	3	9	11	23
Sürdürülebilirlik	2	3	3	8	3	8	14	25
Sanat	1	2	1	4	1	4	1	6
Toplam	11	22	21	54	30	62	65	157

Tablo 2. Öğrenme bileşeni ve süreç bileşeni sayıları

Tablo 2 incelendiğinde toplam 54 öğrenme bileşeni ve 157 süreç bileşeni bulunduğu görülmektedir. Süreç bileşenlerinin düzeylere göre dağılımı incelendiğinde, işlevsellik (62) ve eylemsellik (65) düzeylerinin farkındalık (30) düzeyine göre daha yoğun olduğu görülmektedir. Bu dağılım, modelin öğrenciyi bilgi edinmenin ötesinde bilgiyi kullanma ve eyleme dönüştürme becerilerine yönlendirdiğini göstermektedir. Öğrenme bileşenlerinde de benzer bir eğilim gözlenmektedir; farkındalık düzeyinde 11 bileşen yer alırken, işlevsellikte

22, eylemsellikte ise 21 bileşen bulunmaktadır. Bu durum, öğretim sürecinin bilişsel farkındalıktan davranışsal çıktılara doğru sarmal bir ilerleme hedeflediğini desteklemektedir. Okuryazarlık türleri arasında karşılaştırma yapıldığında, dijital (28 süreç bileşeni), veri (23) ve sürdürülebilirlik (25) okuryazarlıklarının en yüksek bileşen sayılarına sahip olduğu görülmektedir. Bu üç alanın öne çıkması, TYMM'nin çağın gerektirdiği dijitalleşme, veri temelli düşünme ve sürdürülebilirlik odaklı yaşam becerilerine özel önem verdiğini göstermektedir. Buna karşın, sanat (6) ve kültür (11) okuryazarlıklarının süreç bileşeni açısından görece düşük sayılarda yer alması, bu alanların daha çok niteliksel kazanımlar üzerinden yapılandırıldığını düşündürmektedir.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

TYMM, okuryazarlık becerilerini bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişim alanlarını bütünleştiren bir yapı çerçevesinde tanımlamaktadır. Bu yönüyle TYMM, 21. yüzyılın gerektirdiği çok boyutlu okuryazarlık yaklaşımını benimsemektedir. TYMM, okuryazarlığı salt teknik bir beceri seti olmanın yanında öğrencinin bilgiyle kurduğu ilişkiyi derinleştiren, yetkinlikten eyleme uzanan bir gelişim seyri olarak kurgulamış; bu yönelim çerçevesinde okuryazarlık süreçlerini farkındalık, işlevsellik ve eylemsellik olmak üzere üç sarmal düzeyde yapılandırmıştır. Bu üç düzeyli kurgunun kuramsal dayanakları iki ana gelenekle örtüşmekte ve birbirini tamamlamaktadır. Birincisi, UNESCO ve uluslararası değerlendirme çerçevelerinin vurguladığı okuryazarlığın sürekli, çok boyutlu ve teknolojiyle genişleyen bir yeterlikler kümesi olduğu anlayışıdır; bu perspektif, okuryazarlığın dijital/hayata yönelik ve eleştirel bileşenlerini programa dâhil etmenin gerekliliğini savunmaktadır. TYMM'nin yaşam boyu öğrenme ve dijital-medya becerilerine verdiği önem bu küresel dönüşümü yerel politika düzeyine taşımaktadır (UNESCO, 2025). İkincisi, Street (1984) ve sosyal uygulamalar teorisi gibi çalışmalar, okuryazarlığın hem bireysel bilişsel süreçlerle hem de kültürel, kurumsal ve toplumsal pratiklerle şekillenen etkinlikler olduğunu vurgulamaktadır. TYMM'in "değer-erdem-eylem" yaklaşımı ve bağlamsal adalet vurgusu, okuryazarlığı toplumsal pratiklerle ilişkilendirerek beceri öğretimi, anlamlandırma ve toplumsal sorumluluk boyutlarını da ön plana almaktadır (OECD, 2019a). Bu noktada TYMM ile birlikte okuryazarlık anlayışındaki paradigmanın değiştiği görülmektedir. Bu durum, 21. yüzyıl becerileriyle uyumu da yansıtmaktadır. Cope ve Kalantzis (2015) bu değişimi "Çoklu Okuryazarlıklar" kavramıyla açıklamakta ve modern toplumlarda bireylerin farklı sembol sistemleri ve modlar aracılığıyla anlam oluşturma kapasitelerinin geliştirilmesinin zorunluluk olduğunu vurgulamaktadır.

Modelde tanımlanan dokuz okuryazarlık türü, öğrencilerin farklı yaşam alanlarında karşılaştıkları problemleri çok yönlü biçimde çözebilmelerine imkân tanımaktadır (MEB, 2024b). Bu yapı, Aşkar vd. (2023) tarafından ifade edilen "K12 beceriler çerçevesi Türkiye bütüncül modeli" ile paralellik göstermektedir. Öğrenciler, farkındalık düzeyinde temel kavramları tanımakta, işlevsellik düzeyinde kavramlar arası ilişki kurmakta, eylemsellik düzeyinde ise bilgiyi davranışa dönüştürmektedir. Bu ilişkide program, okuryazarlık bağlamında sarmal ve gelişimsel süreç tasarımı ortaya koymaktadır. Bu tasarım, öğrenmenin basit bilgi ediniminden, bilgiyi kullanma ve nihayetinde aktif bir vatandaş olarak harekete geçirme aşamasına kadar ilerlemesini hedeflemektedir. Bu yaklaşım, Bloom'un Revize Edilmiş Taksonomisi'ndeki (Anderson & Krathwohl, 2001) bilişsel süreç boyutunu andırmakta ve

duyuşsal alanı da kapsayacak şekilde genişletmektedir. Modelin üç düzeyli yapısının sarmal biçimde ilerlemesi, öğrencinin öğrenme sürecinde dinamik bir döngü içinde yer almasını sağlamaktadır. Bu sarmal ilerleme, bireyin öğrenme deneyimlerinden yola çıkarak yeni farkındalıklar geliştirmesine olanak tanımaktadır. Berk ve Özer (2024), TYMM'deki bu sarmal yapının yaşam boyu öğrenme vizyonu ile örtüştüğünü; bireyin bilgiye erişim sürecinden eyleme geçme sürecine kadar geçen aşamalarda sürekli gelişen bir öz-dönüşüm yaşadığını ifade etmektedir.

Programda beceriler arası bütünleşme ve sistem düşüncesi de hâkimdir. TYMM, okuryazarlık becerilerinin birbirinden izole edilmemesi, aksine tüm öğrenme-öğretme süreçlerine ve etkinliklerine nüfuz etmesi gerektiğini vurgulamaktadır (MEB, 2024b). Örneğin, bir «sürdürülebilirlik okuryazarlığı» projesi, aynı anda «dijital okuryazarlık», «veri okuryazarlığı» ve «vatandaşlık okuryazarlığı» becerilerini de içerebilmektedir. Bu bütünleşik yaklaşım, sistem düşüncesinin geliştirilmesine hizmet etmektedir. Sterman (2000), karmaşık sistemleri anlamının, bileşenler arasındaki dinamik ilişkileri görebilmekten geçtiğini belirtmektedir. TYMM'nin bu vurgusu, öğrencilere parçaları değil, bütünü görmeyi öğretme potansiyeli taşımaktadır.

TYMM, toplam 54 öğrenme bileşeni ve 157 süreç bileşeninden oluşan kapsamlı bir yapının varlığını ortaya koymuştur. Bu sayısal dağılım, modelin öğrenciyi salt bilgi tüketicisi değil, bilgi üreticisi hâline getirme hedefiyle tasarlandığını göstermektedir. Bu yönüyle TYMM, Hamarat (2019) tarafından vurgulanan «beceri temelli müfredat» yaklaşımıyla örtüşmektedir. Aynı zamanda, modelin sistem düşüncesine dayalı olarak kurgulanması, okuryazarlık becerilerinin disiplinler arası geçişkenliğini artırmakta ve öğrenmenin bütüncül doğasını güçlendirmektedir. Özellikle dijital, veri ve sürdürülebilirlik okuryazarlıklarının süreç bileşenlerinin yüksek sayılarda yer alması, TYMM'nin bilgi teknolojileri ve çevresel sorumluluk temelli becerilere öncelik verdiğini göstermektedir. OECD (2019b) de eğitimde dijital yetkinlik ve sürdürülebilir kalkınma becerilerinin geleceğin öğrenme politikaları açısından temel bileşenler olduğunu belirtmiştir. Buna karşılık, sanat ve kültür okuryazarlıklarının görece düşük bileşen sayısına sahip olması, modelin bu alanları niteliksel yönleriyle ele aldığını ve estetik duyarlılık ile kültürel farkındalık temelli çıktılara yer verdiğini göstermektedir.

Modelin kuramsal olarak sağlam bir çerçeve sunması, uygulama başarısını garanti etmemektedir. Öğretmenlerin bu yeni okuryazarlık anlayışı ve süreç bileşenleri konusunda kapsamlı bir şekilde hizmet içi eğitime ihtiyaç duyacakları açıktır. Voogt ve Roblin (2012), 21. yüzyıl becerilerinin öğretiminde öğretmen yeterliliklerinin kilit rol oynadığını ve öğretmen eğitim programlarının bu doğrultuda yeniden tasarlanması gerektiğini vurgulamaktadır. Ayrıca, bu becerilerin ölçme ve değerlendirmesinin nasıl yapılacağı da cevaplanması gereken bir diğer kritik sorudur. Uygulama ve ölçmede ortaya çıkan güçlükler kuramsal açıdan iki önemli sorunu beraberinde getirmektedir. Birincisi, okuryazarlığın çok boyutluluğu geleneksel tekil testlerin sınırlarını gösterir; dolayısıyla TYMM bağlamında değerlendirme sistemleri multidisipliner, nitel ve nicel yöntemleri harmanlayan çok biçimli bir yaklaşım gerektirir. İkincisi, sosyal uygulamalar perspektifidir ve öğrenenin sosyo-kültürel bağlamını ölçüm ve öğretim tasarımına dâhil etmeyi zorunlu kılmaktadır; yani program çıktıları yalnızca bireysel performans değil, toplumsal katılım ve değer/etkinlik sonuçları üzerinden de

izlenmelidir. Bu nedenle ölçme araçlarının çok katmanlı olması, öğretmenlerin performans değerlendirme ve rubrik kullanımında yetkinleştirilmesi önemlidir (MEB, 2024b). Akademik incelemeler TYMM'in okuryazarlık bileşenlerini belge-analizi yoluyla tarayıp modelin uygulama sahasındaki gücü ve eksiklikleri tartışmaktadır; bu çalışmalar, modelin kuramsal tutarlılığını teyit ederken uygulama, öğretmen hazırlığı ve değerlendirme altyapısında güçlendirme ihtiyacına işaret etmektedir (Sezer ve Dedeoğlu, 2024). Dolayısıyla üç düzeyli kuramsal çerçeve, hem TYMM'in normatif hedeflerini (erdem, değer, eylem) pratik öğretim sürecine bağlayan bir köprü görevi görmekte hem de ulusal veya uluslararası literatürde okuryazarlığın çok boyutlu, süreç-odaklı ve bağlamsal doğasına dayanan güçlendirme önerilerini somutlaştırmaktadır.

TYMM'in üç düzeyli yaklaşımının politika ve öğretim açısından getirdiği kuramsal çıkarımlar şunlardır: (1) Müfredat tasarımı, öğrenme çıktılarını her bir düzey için açıkça tanımlamalı ve sarmal ilerlemeyi garanti edecek etkinlik tiplerini içermelidir; (2) Öğretmen eğitimi programları, farkındalık-işlevsellik-eylemsellik döngüsünü uygulayabilecek yöntem, ölçme ve rehberlik becerilerini kazandırmaya odaklanmalıdır; (3) Okuryazarlığın dijital, medya ve bilgi boyutları programın tüm kademelerine entegre edilmelidir; (4) Değerlendirme sistemleri, geleneksel ölçütlerle birlikte performans, portfolyo ve toplum temelli çıktıları içerecek biçimde çeşitlendirilmelidir; (5) Politika düzeyinde TYMM'in adalet ve bağlam hassasiyeti, ölçme ve uygulama süreçlerinde sosyo-ekonomik farklılıkları gözeten telafi edici mekanizmalarla desteklenmelidir. Bu çıkarımlar, UNESCO'nun (2025) küresel raporların okuryazarlığın genişleyen doğasına ilişkin önerileri ve akademik literatürdeki sosyal uygulamalar eleştirileri ile tutarlıdır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlardan yola çıkılarak aşağıda çeşitli öneriler sunulmuştur:

- ⊙ Okuryazarlık becerilerinin gelişim düzeylerini belirlemeye yönelik deneysel veya boylamsal çalışmalar yapılabilir.
- ⊙ Okuryazarlık becerileri arasındaki etkileşim düzeylerine yönelik deneysel çalışmalar yapılabilir.
- ⊙ Öğretmen ve öğrencilerin TYMM'de tanımlanan okuryazarlık becerilerine ilişkin algıları, deneyimleri ve karşılaştıkları zorluklara ilişkin nitel çalışmalar yapılabilir.
- ⊙ MEB, öğretmenlere yönelik, bu becerileri sınıf içinde nasıl geliştireceklerine dair uygulamalı atölye çalışmaları ve sürekli mesleki gelişim programları düzenlemelidir.
- ⊙ MEB, öğrencilerin bu becerilerdeki gelişimini izlemek için çoklu ve otantik değerlendirme yöntemlerini müfredatla uyumlu hale getirmelidir.
- ⊙ Öğretmenler için her bir okuryazarlık türünün üç düzeydeki kazanımlarını somutlaştıran, örnek ders planları ve etkinlik kılavuzları gibi destekleyici materyaller geliştirilip yaygınlaştırılmalıdır.



KAYNAKÇA

- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives: complete edition*. Addison Wesley Longman.
- Aşkar, P., Topçu, H. İ., Altun, A., Cırık, İ., & Kandırmaz, M. (Eds). (2023). *K12 beceriler çerçevesi Türkiye bütüncül modeli*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Baki, Y. (2024). Türkçe öğretmeni adaylarının çok katmanlı okuryazarlık düzeyleri üzerine bir inceleme. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 13(1), 213-238. <https://doi.org/10.7884/teke.1371533>
- Berk, Ş. & Özer, B. (2024). "Türkiye Yüzyılı" Maarif Modeli (TYMM) öğretim programlarına ilişkin nitel bir değerlendirme. *Journal of History School*, 73, 3241-3256. <http://dx.doi.org/10.29228/joh.78177>
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2015). *A pedagogy of multiliteracies: Learning by design*. Palgrave Macmillan.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). Sage publications.
- Hamarat, E. (2019). 21. yüzyıl becerileri odağında Türkiye'nin eğitim politikaları (In focus on 21st century skills Turkey's education policy). *SETA Analiz*, No. 272.
- Kalantzis, M., & Cope, B. (2012). *Literacies*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139196581>
- Krippendorff, K. (2018). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Sage publications.
- Mete, G. (2020). Okuryazarlık türleri ve 2023 eğitim vizyonu belgesi. *Kesit Akademi*, 6(22), 109–120. <https://doi.org/10.29228/kesit.40368>
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2024a). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları ortak metni*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2024b). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, öğretim programları okuryazarlığı öğretmen kılavuz kitabı sistem düşüncesi ve okuryazarlık becerileri 4. Modül*. MEB Ortaöğretim Genel Müdürlüğü
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2019a). *PISA 2018 assessment and analytical framework*. PISA, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b25efab8-en>.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2019b). *Future of education and skills 2030: OECD learning compass*. OECD Publishing.

KAYNAKÇA

- Sezer, B. B., & Dedeoğlu, H. (2024). Maarif Modeli ilköğretim programında okuryazarlık becerileri: Finansal, görsel ve eleştirel. *TEBD*, 22(3), 2007-2027. <https://doi.org/10.37217/tebd.1511168>
- Sterman, J. D. (2000). *Business dynamics: Systems thinking and modeling for a complex world*. Irwin/McGraw-Hill.
- Street, B. V. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge University Press.
- Sur, E. (2022). Okuryazarlık kavramı ve Türkiye'deki okuryazarlık araştırmaları üzerine bir inceleme. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi (AKEF) Dergisi*, 4(2), 445-467. <https://doi.org/10.38151/akef.2022.27>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2025). What you need to know about literacy. <https://www.unesco.org/en/literacy/need-know>
- Voogt, J., & Roblin, N. P. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies. *Journal of curriculum studies*, 44(3), 299-321. <https://doi.org/10.1080/00220272.2012.668938>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.



XVII.ULUSLARARASI
DÜNYA DİLİ
TÜRKÇE
SEMPOZYUMU

Serdar GÜRÇAY*

Alevi-Bektaşî Velâyetnâmeleri'nde Dile Yansıyan Halk Kültürü

Özet

Alevi-Bektaşîlik, İslam'ın tasavvufi ve senkretik bir yorumu olarak 13. yüzyıl itibarıyla, bilhassa Moğol baskınları neticesinde Orta Asya'dan Anadolu'ya gelen Yesevî dervişleri vasıtasıyla Anadolu'da gelişmiş, Hacı Bektâş-ı Veli'nin öğretileri etrafında şekillenmiş bir inanç sistemidir. Velâyetnâmeler ise, bir veli-erenin kerametlerini, tarihsel yaşamını ve tarik üzerindeki rehberliğini anlatan menkıbevî eserlerdir. Dinî-tasavvufî bir metin türü olan velâyetnâmeler, sözlü kültüre ait keramet anlatıları ön planda olmakla birlikte topluluğun kolektif hafızasından da güçlü izler taşır. Zira Alevi-Bektaşî düşüncesinde velilik ve keramet anlayışı oldukça güçlüdür. Doğal olarak bu metinler de bu anlayış etrafında şekillendirilir. Halkın tefekkürüne bağlı olan bu inanç belgeleri, sembolik ve alegorik motiflerle bezeli olmasına karşın dönemin sosyo-ekonomik, siyasî, tarihî-coğrafi ve dinî koşulları hakkında önemli ipuçları barındırmaktadır. Dolayısıyla bu eserlerin, geleneğin kutsallaştırdığı velilere ait anlatıları içeren, topluluğun kimlik ve hafızasına katkı sağlayan önemli yazılı eserlerden olduğu söylenebilir. Bu metinler, Anadolu sahasında gelişen Türkçenin halk diliyle en doğal, samimi ve yaratıcı bir şekilde ortaya konulduğu yazılı kaynaklardandır. Çalışmamızın amacı, tıpkı Türkçeyi dinî tefekkür dili hâline getiren Hoca Ahmet Yesevî'nin Hikmetlerindeki sufiyane şiirlerde olduğu gibi, daha geniş bir halk kitlesine hitap edebilmek için Türk diliyle yazılan velâyetnâmeleri; söz varlığı, anlatım ve ifade olanakları bakımından mercek altına almaktır. Bilhassa eserlerdeki atasöz-ü-deyimler, alkış-kargışlar, sözlü geleneğin sanatlı unsurları, günlük yaşam, tabiat, meslekler, ahlâk, töre ve geleneklere dair yerel sözcükler bu eserlerde korunmuştur. Aynı zamanda inanç sistemiyle bağlantılı olarak metinlerde geçen dinî-tasavvufî kavramlar da Türkçeleştirilerek ya da halk üslubuyla kullanılmıştır. Çalışmada, Hacı Bektâş-ı Veli başta olmak üzere, Koyun Baba, Od'man Baba, Abdâl Mûsâ, ve Şücâ'e'd-din Veli velâyetnâmeleri dokümantasyon tarama yöntemiyle taranmış ve örnekler, bağlamlarıyla birlikte tespit edilerek incelenmiştir. Bu eserler aracılığıyla geleneğin kodlarının gelecek nesillere aktararak korunduğu, bu eserlerin hem dinî hem edebî hem de kültürel bir taşıyıcı işlevi gördüğü tespit edilmiştir.



**ANAHTAR
KELİMELER**

Alevi-Bektaşî velâyetnâmeleri, Söz varlığı, Sözlü gelenek ürünleri, Türk dili.

* Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Kültür Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, e-posta: s.gurcay@iku.edu.tr. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1412-7910>

The Folk Culture Reflected in the Language of the Alevi-Bektashi Hagiographies

Abstract

Alevi-Bektashism, as a mystical and syncretic interpretation of Islam, is a belief system that developed in Anatolia in the 13th century through the Yassawî dervishes who came to Anatolia from Central Asia as a result of the Mongol raids and was shaped around the teachings of Hacı Bektâş-ı Veli. Velâyetnâmes (Hagiographies) are hagiographic works that tell of a saint's miracles, historical life and guidance on the path. In velâyetnâmes, which is a religious-sufistic text type, although the narratives of miracles belonging to oral culture are at the forefront, they also carry strong traces from the collective memory of the community. Because the concept of sainthood and miracles is very strong in Alevi-Bektashi thought, these texts are naturally shaped by this understanding. These documents of beliefs, which depend on the contemplation of the people, contain important clues about the socio-economic, political, historical-geographical and religious conditions of the period, despite the fact that they are adorned with symbolic and allegorical events. Therefore, it can be said that these works are important written works that contribute to the formation of identity and memory, containing the narratives of the guardians sanctified by tradition. These texts are the written sources in which the Turkish language developed in the Anatolian field is presented in the most natural, sincere and creative way with the folk language. The aim of our study is to examine the hagiographies written in Turkish, in terms of vocabulary, narrative and expressive possibilities, in order to appeal to a broader audience, just like the Sufi poetry in the wisdoms of Hodja Ahmet Yesevi, which transformed Turkish into a language of religious contemplation. In particular, proverbs, idioms, artistic elements of oral tradition, local words about daily life, nature, professions, morals, customs and traditions have been preserved in these works. At the same time, in connection with the belief system, the religious-sufistic concepts mentioned in the texts are used in Turkish or in folk style. In the study, especially Hacı Bektâş-ı Veli, Koyun Baba, Od'man Baba, Abdâl Mûsâ, and Şücâ'eddîn Veli hagiographies were scanned by the documentation scanning method and the examples were identified and analysed together with their contexts. It has been determined that the codes of tradition are preserved by transferring them to future generations through these works, and that these works function as both a religious, literary and cultural carrier.



KEYWORDS

Alevi-Bektashi hagiographies, Vocabulary, Oral tradition works, Turkish language.



Giriş

İnsan zamanla gelişen ve değişen bir canlıdır, ona dair her şey de kendi gibi evirilmektedir. “Dil” yaşayan bir olgudur; zamanla, coğrafyalarla, kültürlerle ve medeniyetlerle eş güdümlü olarak başkalaşım geçirmektedirler. Kelimeler, dilin belki de en belirgin dışı vurumudur. Kelimeler, adeta, bireyin zihninden çevresine, topluma ve toplumdan tekrar zihinlere ulaşan duygu, bilgi ve tecrübeleri taşıyan birer vasıtadrlar.

“Halk kültürü”; belli bir zaman ve coğrafya içerisinde yer alan, sosyal bir topluluğun genel geçer yaşayışı içerisindeki geleneksel sosyolojik alışkanlıkları bütünüdür. Mutfak ve sofrada adetleri, selamlaşmalar, insanlar arasındaki etkileşim, belli gün ve olaylarda verilen tepkiler ve benzeri kavramlar “halk kültürü” olarak tabir edilmektedir.

Kelimeler, duygu, düşünce ve bilginin aktarım aracı olarak kabul edilirse, bu vasıtanın kültürden etkilenmesi kaçınılmazdır. Her toplumun yerleşik “ağız hususiyetleri”, “hitap şekilleri” ve kelimeleri kullanım farklılıkları (devrin ve çevrenin yaygın Türkçesi) mevcuttur. İzmir şehrinde simite “gevrek” denilmesi buna örnektir. “Halk Kültürünün dile yansımaları”; gıda isimleri/geleneksel yemek kültürü, selamlaşmalar, bireylere verilen sıfatlar gibi farklılıkları bünyesinde taşımaktadır.

Alevî-Bektâşilik, İslam’ın tasavvufi ve senkretik bir yorumu olarak 13. yüzyıl itibarıyla, bilhassa Moğol baskınları neticesinde Orta Asya’dan Anadolu’ya gelen Yesevî dervişleri vasıtasıyla Anadolu’da gelişmiş, Hacı Bektâş-ı Veli’nin öğretileri etrafında şekillenmiş bir inanç sistemidir. Velâyetnâmeler ise, bir veli-erenin kerametlerini, tarihsel yaşamını ve tarik üzerindeki rehberliğini anlatan menkıbevî eserlerdir. Dinî-tasavvufî bir metin türü olan velâyetnâmeler, sözlü kültüre ait keramet anlatıları ön planda olmakla birlikte topluluğun kolektif hafızasından da güçlü izler taşır.

Halkın tefekkürüne bağlı olan bu inanç belgeleri, sembolik ve alegorik motiflerle bezeli olmasına karşın dönemin sosyo-ekonomik, siyasî, tarihî-coğrafi ve dinî koşulları hakkında önemli ipuçları barındırmaktadır. Dolayısıyla bu eserlerin, geleneğin kutsallaştırdığı velilere ait anlatıları içeren, topluluğun kimlik ve hafızasına katkı sağlayan önemli yazılı eserlerden olduğu söylenebilir. Bu metinler, Anadolu sahasında gelişen Türkçenin halk diliyle en doğal, samimi ve yaratıcı bir şekilde ortaya konulduğu yazılı kaynaklardır.

Çalışmamızın amacı, tıpkı Türkçeyi dinî tefekkür dili hâline getiren Hoca Ahmet Yesevî’nin Hikmetlerindeki sufiyane şiirlerde olduğu gibi, daha geniş bir halk kitlesine hitap edebilmek için Türk diliyle yazılan velâyetnâmeleri; söz varlığı, anlatım ve ifade olanakları bakımından mercek altına almaktır. Bu sunumumuzda, Alevî ve Bektâşî velâyetnâmelerinde dile nasıl farklı yansımalar meydana geldiği açıklanacaktır. Öncesinde konunun daha iyi anlaşılabilmesi için Türkiye’den ilgili örneklere de yer verilmiştir.

1. Farklı Bölgeler İçin Kelime Alternatifleri

1.1. Yiyecek İsimleri

KELİME	ALTERNATİF
Simit	Gevrek (İzmir)
Çekirdek	Çiğdem (İzmir)
Mısır	Darı (İzmir, Ege)
Domates	Domat (İzmir)
İncir	Yemiş (İzmir)
Beyaz Leblebi	Nohut (İzmir ve Ege'nin bir kısmı)

1.2. Selamlaşmalar ve Gündelik Hitaplar

KELİME	ALTERNATİF
Merhaba / Selam	Mıncı (Ege'de nadiren kullanılıyor)
Naber? / Ne var?	Ne var la? / Nasıl la? (Ege, Karadeniz)

1.3. Akrabalar ve Tanıdıklar İçin Sıfatlar ve Hitaplar

Emmi: Amca (Doğu Anadolu ve bazı İç Anadolu yörelerinde).

Kanka: Cankardeş / kank / kardeş (gençler arasında bölgesel varyantlar: canım, kank).

Ağabey yerine bazı bölgelerde "ağa" (*Kastamonu/Karadeniz-ıcrası eski kullanımlarda*) veya "abi"nin daha şiveyle söylenişleri (*abî, abiş*).

Hoca / Hocam / Üstat: Kültürlü veya okumuş olduğu düşünülen kişilere saygı hitabı.

Muhtar: Köy/kasabada yaşlı erkeklere saygılı hitap veya görevli için.

Kardaş: Güney doğu Anadolu.

Gardaş: Eski Türkçe'de veya bazı Türk kökenli ülke veya bölgelerde kullanılabilir. Doğu ve Güney doğu Anadolu'da rast gelinebilir.

1.4. Alevî/ Bektâşîliğe Özgü Bazı Kelimeler

SÜNNÎ	ALEVÎ/BEKTÂŞÎ
İmam, Hoca	Dede, Baba, Dede-Baba, Pîr
Helva dağıtmak	Dem tutmak
(İyi davranışı ve ölen için hayır yapmayı temsil eder)	(Yemek hazırlamak, ruhsal hazırlanış)
Mevlid / Dua yemekleri	Lokma / Muharrem yemekleri



2. Otman Baba Velâyetnâmesi

2.1. Sırtın Yere Gelmesin Kardeş

Yine bir rivayete göre, Otman Baba bir gün Karadeniz kenarında görünür. Oradan geçmekte olan akılsızın biri, derhal atından inip Otman Baba'nın ellerini bağlayıp; boynuna da bir ip atıp köyüne götürür. Köylüler o kişiye, "Bu deliyi nereden buldun?" diye sorarlar.

Bu kişi: "Hayır o deli değil, bir kaçıdır" diye cevap verir.

Bu durumu hiç ses çıkarmadan izleyen Otman Baba, köylüler arasında bulunan bir kişiye, nazar eyledi; yani evliyâlık gücüyle bakar. O vakit, o kimsenin gönül gözü açılır ve derhal koşarak Otman Baba'nın eline ayağına sarılıp ağlamaya başlar.

Bu hali gören diğer köylüler, Baba'yı bağlayan kölüye; derhal Otman Baba'yı serbest bırakmasını söylerler. Köylü Otman Baba'yı serbest bırakır ve ayaklarına kapanarak af diler.

Otman Baba, bu kişinin oğlunu yanına çağırarak, arkasını sıvazlar ve şöyle der:

"Sırtın yere gelmesin kardeş!"

Daha sonra bu delikanlı, Sultan Murat Han'ın cihan pehlivanı olmuştur.

Batı'dan, Acem diyarından ve Çin'e kadar bu pehlivanın sırtını yere getirecek bir pehlivan çıkmamıştır.

2.2. Rum'a Gidiyorum

Bir gün Otman Baba buradan da kaybolur ve Azerbaycan'ın Ağrı Dağı eteklerinde Said Çukuru denilen bir yerde görünür.

Bir müddet o diyarda Eren Hacı'nın hanesinde konuk kalır.

Bir gün Hacıya: "Ben tekrar Rum'a gidiyorum" der.

Bulutlara binip, yıldırımı kamçı eder ve ortadan kaybolur.

(Bulutlara binmek, insanüstülüğü ve doğaüstülüğü çağrıştırır, dolayısıyla simgeseldir).

Bir gün Otman Baba buradan da kaybolur ve Azerbaycan'ın Ağrı Dağı eteklerinde Said Çukuru denilen bir yerde görünür. Bir müddet o diyarda Eren Hacı'nın hanesinde konuk kalır.

Bir gün Hacı'ya: "Ben tekrar Rum'a gidiyorum" der.

Bulutlara binip, yıldırımı kamçı eder ve ortadan kaybolur.

(Bulutlara binmek, insanüstülüğü ve doğaüstülüğü çağrıştırır, dolayısıyla simgeseldir).

2.3. Canına Od Tıklarlar

Otman Baba, İstanbul'da bulunuyordu, Bir gün o, İstanbul'un Silivri Kapısı önünde otururken, Fatih Sultan Mehmet, veziri Mahmut Paşa ile çıka geldi.

Sultanla veziri Belgrad seferi hakkında konuşuyorlardı. Otman Baba'ya yaklaştıkları zaman, Otman Baba onlara dönerek:

"Sakin Mehmet Han, o Belgrad kalesine gitme. Yoksa canına ot tıklarlar".

(Susturmak anlamında kullanılan bir deyiş, bir daha kötülük edemeyecek duruma getirmek anlamı da var, buradan çan çalanların kötü kimseler olduğu düşüncesi de çıkarılabilir).

2.4. Tebdili Kıyafet

Fatih Sultan Mehmet, bazı geceler, tebdili kıyafet ederek sokakları ve tekkeleri dolaşır. Amacı halkın, öncelikle de dervişlerin kendisi hakkında neler konuştuğunu öğrenmekti.

2.5. Dünyalık Ad ve Ahiretlik Ad

Bu evliyânın "Otman" olarak anılmasının asıl nedeni Fatih Sultan Mehmet'tir.

Bir de kendisi sohbet sırasında "Otman şöyle, Otman böyle" diyerek bu ismi sık sık söylemesindedir.

Ona çoğu zaman "Otman oğlu" diye de hitab edilmiştir.

"Otman" onun dünyalık adıdır.

Onun ahiretlik adı ise "Hüssem Şah Gani"dir.

Ahiretlik isimler, genellikle bebeklere verilen ve dini ya da manevi anlamlar taşıyan isimlerdir.

Bu tür isimler, hem çocuğun hayatında olumlu etkiler yaratması hem de ahirette güzel karşılanması amaçlanarak seçilir.

İslam kültüründe, ismin anlamı çok önemlidir çünkü isim hem dünyadaki kimliği hem de ahiretteki yerini etkileyebilir.

2.6. Ma'rifet Hırkada ve Tac'ta Değildir. Zira Ma'rifet Çalışarak Elde Edilir

Ma'rifet mertebesine çok çalışarak ve okuyarak bilgi sahibi olmakla ulaşılabilir.

Bazı kimseler çok okuyup ve büyük eserler meydana getirirler.

Birçok kimse de bu eserleri okuyup, yararlanırlar.

Evliyalık hakikattir.

Mâ'rifet ise ilimdir, âlimliktir.

Evliyâya, göre, mâ'rifet sahibi; bildiklerini anlatan ve bildiren kimsedir.

Evliyâ sözlerini söylemekle velî olunmaz.

Mâ'rifet sahibinin amacı, evliyâ sözlerini anlatmaya araç olmaktır.

Mâ'rifet sahibi, evliyânın görebildiğini göremez, bilebildiğini bilemez.

Ancak evliyâ da görüp bildiklerinin tümünü kitaba yazamaz.

2.7. Sen Bir Ulu Ağaçtın, Seni Yerinden Kopardılar

"Bayezid Baba'nın yanına giden Od'man Baba: "Sen ulu bir ağaçtın ancak seni yerinden kopardılar." der.

Bu sözüne içerleyen Bayezid Baba, Mü'min Dervişi yanına çağırarak Od'man Baba'yı neden getirdiğini sorar ve ondan hoşlanmadığını söyler; ancak çok geçmeden Bayezid Baba vefat Alevî-Bektâşî Velayetnamelerinde Zaman, Mekân ve Nesne Sembolizmi Üzerine Bir Değerlendirme 324 eder".

Bu ifade, benzetmeye dayalı bir halk deyişidir (mecazlı ifadedir).

Anlam olarak da toplumsal değerini yitiren, yok edilen bir büyüğe, öndere veya kutsal kişiye ağıt niteliği taşır.

3. Beddua (Kargış) Örnekleri

3.1. Cüzzam Olasın!

“Koyun Baba'nın kendisine tabî olan on bir abdalı vardır.

On dervişi ona tam teslimiyet gösterirken içlerinden biri ona buğzeder ve bu nefretle Koyun Baba'nın tam üzerine düşecek şekilde yukarıdan büyükçe bir taş atar.

Koyun Baba da o şahsa ‘cüzzam olasın!’ diyerek kargış söyler ve o kişi cüzzam hastalığına yakalanıp şehirden sürülür” (Doğanbaş, 2015, s. 73).

Veli zatların nefesinin, dertlerin çözüme kavuşmasına vesile olan hayır duaya karşılık gelmesinin yanı sıra çeşitli halk anlatılarında ceza aracı olarak da kullanıldığı görülmektedir.

Kutsal kabul edilen nefesin kötü ruhları uzaklaştırma işlevi olduğu gibi art niyetli kimse-leri kovma işlevi taşıdığı da söylenebilir.

3.2. Hacı Bektaş'ın Bedduasıyla Kâfir İlinin Güneşinin Sönmesi

“Ol mağara içre kendözi turur Ta'ât idüp secdeye yüzün urur [...]

Hâcetüm senden budur kim ya İlâh Kâfirün rûşen günin eyle siyâh [...]

Gün görüp işlemeyinceniz işi

Umarum mü'min ola irkek dişi

Hâcı Bektâş itdi çün böyle niyâz

Hâcetin makbûl kıldı kâr-sâz [...]

Tutdı kâfir illerini zulemat Virmedi güneş ana nûr-ı necât” (Duran, 2014, s.134).

Dolayısıyla esasında beddua gibi görünen bu dilekler, kâfirlerin doğru yola sevk edilmesi için bir dua niteliği de gösterir. Ona göre içerisinde buldukları sapkınlıktan, Güneş'in teknoloji öncesi çağda yegâne ısı, ışık kaynağı, tarım için faydalı bir unsur, yazı getiren yani doğal döngüyü başlatan temel dinamik olması hasebiyle âdeti kutsiyet taşıyan bir unsurdur. Bu güçten ve kudretten uzak kalmak son derece büyük bir ceza ve dezavantajdır. Bu yolla korkuyla karışık saygı duygusunu tetikleyerek onları topluluğa dâhil etmek hedeflenmektedir.

“Ol mağara içre kendözi turur Ta'ât idüp secdeye yüzün urur [...]

Hâcetüm senden budur kim ya İlâh Kâfirün rûşen günin eyle siyâh [...]

Gün görüp işlemeyinceniz işi Umarum mü'min ola irkek dişi Hâcı Bektâş itdi çün böyle niyâz Hâcetin makbûl kıldı kâr-sâz [...]

Tutdı kâfir illerini zulemat Virmedi güneş ana nûr-ı necât” (Duran, 2014, s. 134).

Hacı Bektaş-ı Velî Velâyetnâmesi'nde yine aynı amaca hizmet eden bir başka kargış örneği ise kâfir halkın ocaklarındaki ateşin sönmesidir.

“Ocak” ateş kültüyle bağlantılı olan bir kültür ve kutsallık ihtiva eder. Ocakların yanmaması, somut anlamda temel ihtiyaç olan beslenmenin önünün kesilmesi iken; mecazi anlamda soyun tükenmesi, neslin devam etmemesini çağırıştırır. Bu yönüyle inanmayanlarının neseplerinin kurummasına işaret edilir.

3.3. Uçarsu Anlatısı

Gömbe'ye giden Abdal Mûsâ, bir dağ köyüne de uğrar.

Susuzluğun neden olduğunu kuraklık nedeniyle Abdal Mûsâ'ya yiyecekler ikram etmeyen köylü durumdan rahatsız olur. Köylünün bu haline acıyan Abdal Mûsâ, suyu çıkardıktan sonra mahsullerin yarısını kendilerine vermeleri hakkında söz alır.

Asasını yere vurur; oradan su fışkırmaya başlar, su nedeniyle bol mahsul alan köylü, ürünün yarısını almaya gelen Abdal Mûsâ'yı tanımazdan gelir.

Bunun üzerine Abdal Mûsâ "Yazın su içmeye kışın geçmeye yol bulamayın" der.

İşte, o gün bugündür, dağın yamacından fışkıran su, yazın Elmalı Ovası'na kışın Kaş Ovası'na akar. Bu nedenle suya 'Uçarsu' denir."

"Yazın su içmeye kışın geçmeye yol bulamayın" ifadesi, uyarı mahiyetinde bir bedduadır.

Dilsel olarak dua kalıbında, anlamca adalet bildiren cezalandırıcı söylem söz konusudur.

3.4. Allah'tan Gelen Kahr

Abdal Mûsâ Velâyetnâmesi'nde, Genceli şehrinin halkı inkârcı olup Abdal Mûsâ'yı reddederler.

Allah'ın kudretiyle Genceli şehrine afet gelir.

Bunun üzerine orayı terk etmek isterler.

O dönemde dağlarda riyazete çekilen Abdal, onlara der ki "Bir kere gelip bize hâlini anlatmadınız, inkârcılardan oldunuz.

O yüzden afet sizlere erişti ve Allah sizi kahretti." (Güzel, 1999, s. 140, 141).

Lanet yöneltilen topluluk olan Genceli halkına gelen bela ve musibetler, cezayı insandan Allah'a devreden bedduanın bir inanç temelli lanet formudur.

4. Dua (Alkış) Örnekleri

4.1. Koyun Baba'nın Duasıyla Zamansız Meyve Oluşumu

"Koyun Baba, Mustafa Faki'ye; 'Gönlümüz yemiş ister.

Çıkıp şu kiraz ağacından indirip yesek' dedi.

Köy halkı bu sözü işitince 'bu kış gününde ağaçta yaprak bile yokken kiraz ne gezer' diye şaşkın birbirlerine bakiştılar.

Koyun Baba Hazretleri; 'Ben bir dua edeyim, sizler de Âmin deyin.

Ola ki Hakk Teala Hazretleri kabul buyurur' deyip ellerini gökyüzüne kaldırdı ve Hızır Nebi duasını okudu.

Köylüler de hep birlikte Âmin demeye başladılar.

Tam bu sırada o anda kiraz ağacı tomurcuklandı, yaprak açtı, çiçeklendi, kirazlar dopdolu oldu ve kemâl buldu. [...] O iftiracılar summun bükmün (sağır ve dilsiz) olup kalakaldılar.

Baba Hazretleri ağaçtan inince eline ayağına sarılıp özür dilediler. 'Bizim günahımızı başla Erenler Şahı' dediler" (Doğanbaş, 2015, s. 73, 74).

Pasajda doğaüstü bir olay — kış günü ağaçta kiraz bitmesi — bir "keramet" olarak sunulmaktadır.

Koyun Baba'nın duası, Allah'a tam teslimiyetin örneğidir.

Halkın "Âmin" demesi, topluluk bilincinin ve ortak imanın gücünü gösterir.

İftiracılar ise, nefis ve kibirle hareket eden, ermişleri küçümseyen kimseleri temsil eder.

4.2. Böylelerinden Allah Saklaya

Bazıları da filan oğlu filan "Çelebi" olarak ortaya çıkıp, halkı başına toplarlar.

Böylece hem şan şeref kazanırlar hem de halkı soyup soğana çevirirler.

[...]

Böylelerinden Allah saklaya, onlar bilmezler mi ki peygamberimizin mal olarak sadece bir abası ile eski bir hasırı vardı.

(Aba ve hasır- tasavvufta masivadan geçmeyi simgeleyen iki kutsî nesnedir).

Bu pasajın ana fikri, gerçek maneviyat, gösterişte değil; gönül temizliğinde ve sadelikte gizlidir.

4.3. Yoklukta Bereket: Abdal Mûsâ'nın Çörek Kerameti

Abdal Mûsâ, kırsağını aygırla çiftleştirmeye götürün kişiye,

"Biz senin kırsağın için dua edelim, senin gitmene gerek kalmayın; ancak sen de elindeki yağlı çörekleri bize vereceksin" der. Sonunda olacak olur ve tekkesi için yağlı çörekleri alır" (Güzel, 1999, s. 145)

Pasajda dua, dilek ve niyaz olarak ilâhi kudretin insan eliyle tecellisi olarak belirir. Abdal Mûsâ'nın duasıyla kırsak gebe kalır; bu doğrudan keramet göstergesidir.

4.4. Rast Gelsin Duası

Şücâ'e'd-din Velâyetnâmesi'nde kış mevsiminde kıtlığın baş gösterdiği görülmektedir.

Sultan Varlığı bir gün otururken "keşke devlet ileri gelenlerinden biri bizi bu kış doyursa" diyerek temennide bulunur.

O vakit huzurunda iki yüz kadar abdâl vardır, hiçbirinden ses çıkmaz.

Yalnız Kürt Baba isimli bir abdâl cevaba gelerek "Sultânım, senden âlâ devlet adamı mı olur, bu garipleri sen besleyesin" der.

Bunun üzerine "rast gelsin" diyen veli, bir nevi dua ederek kıtlığı ortadan kaldırmayı hedeflemiştir (Köksal, 2018, s. 25, 27).

"Rast gelsin" sözü, Türkçede iyi dilek ve ilahi takdirin olumlu tecellisi anlamında kullanılan bir dua kalıbıdır. Sözlük anlamıyla "İşin hayırlı ve doğru bir şekilde gerçekleşsin" ya da "Allah işini rast getirsin". Veli'nin bu sözüyle yokluk berekete, kıtlık nimete, temenni duaya dönüşür.

4.5. Bereket Duası

Hacı Bektaş'ın bu husustaki duası meşhurdur: "Artsın azalması, taşsın dökülmesi" (Duran, 2014, s. 205).

Bu söz, halk ağzında kalıplaşarak atasözü / deyimleşmiş dua niteliği kazanmıştır.

Hacı Bektaş, Suluca Karayük'e geldiği vakitte hiç kimse onu evinde misafir etmek istemedi.

Yiyecek de getirmediler. Sadece İdris'in annesi onu yemeğe davet etti.

"Ocağa tencere asup yağ almaklığa küpçigün ağzın açdı her dâ'im azırak bulurdu bu kerre gördi kim ağzına beraber toptolu olmuş ta'accüb eyledi" (Duran, 2014, s. 2017)

Hacı Bektaş yemek davetini kabul edip eve gelince her zaman az yağ olan küp / kazan ağzına kadar dolmuştur.

5. Abdal Musa Velâyetnâmesi

Velâyetnâmede halk kültürüne özgü söz varlığı oldukça yoğundur. Bunlardan birçoğu günümüzde de hâlâ canlıdır. Bu noktada atasözleri öğüt nitelikli iken; deyimler ve deyişler kalıplaşmış ifadeler olarak öne çıkar.

- ⊙ Esrâr sözlü: Deyiş, gizemli söz.
- ⊙ Kelecisi tuzlu: Abdal Musa Velayetnamesi olarak kabul edilen metnin başlangıcında Hacı Bektaş şöyle tanımlanıyor: "Ol esrar sözlü ve kelecisi tuzlu ve latif gözlü ve güler yüzlü Sultan Hacı Bektâş El-Horasânî...»
- ⊙ Deyim, sözü ve sözleşmesi ölümsüz, ezeli - ebedi korunmuş olan
- ⊙ Güler yüzlü olmak: Deyim.
- ⊙ Nefesinden nutka gelmek: Deyim.
- ⊙ Kanlı gömleğini boyunca yığmak (yuymak): Deyim, ölümle ilgili.
- ⊙ Yetim hakkını yimek, kan ve irindür: Deyiş, yetimin malını yemek günahıdır.
- ⊙ At depmek: Deyim.
- ⊙ Dağlar-Taşların ardınca kopması
- ⊙ Yüzünü yere sürmek: Deyim, tevazu göstermek manasında.
- ⊙ Okun atdık, Yayın yasdık, Atılan ok geri gelmez, Başuna yarak eyle: Deyiş, ok yaydan çıktı, artık geri dönülmez.
- ⊙ Dünyâda dünyân, ahretde ahiret'in yok: Deyiş, nasibin yok.
- ⊙ Pâdişâhlık emânetini ismarlamak: Deyim, tahtı devretmek.
- ⊙ Canavarı yetişip tepelemek
- ⊙ Atı sürçmek, atdan yıkılmak: Deyim, atın tökezlemesi.
- ⊙ Çomak atmak
- ⊙ Kısırak yedüp gitmek
- ⊙ Kısırak aygıra iletmek: Deyim, kısırakı çiftleştirmeye götürmek.
- ⊙ Bir taştan iki testi çıkarmak: Deyim, aynı şeyden iki ürün yapmak.
- ⊙ Öpüp başına koymak: Deyim, seve seve kabul etmek.
- ⊙ Koyu koyu tütünler çıkarmak: Deyim, çok üzölmek.
- ⊙ Sofra döşemek
- ⊙ Boku boka katmak: Argo, iki pis şeyi karıştırmak.
- ⊙ Bal-yâğ çeşmesi
- ⊙ Punardan yağ almak
- ⊙ Şahin yuvası



- ⊙ Punalardan bal-yağ akıtmak
- ⊙ Yüz çevirmek: Deyim, gösterdiği ilgiyi kesmek.
- ⊙ Koyup gitmek: Deyim, terk etmek
- ⊙ Nazarında yanmak: Deyim/deyiş
- ⊙ El baş üstüne koymak: Deyim, saygı
- ⊙ Eteğine yapışmak: Deyim, birine sığınmak
- ⊙ Göz kulak olup dinlemek: Deyim, dikkatle izlemek
- ⊙ Yüz tutmak: Deyim ifadesidir. "Kalben Allah'a yönelmek, O'ndan yardım dilemek, dünya ilgilerini bırakıp Hakk'a dönmek" anlamına gelir.

6. Yer Belirten Birleşik İsimler

Çeşme başı, göl başı, pınar başı, dağ eteği, dağ başı, ağaç altı /dibi gibi yer belirten ad öbekleri halk dilinde çok kullanılan yerel söyleyişlerdir. Bu mekânlar insanların temel ihtiyacı olan su gereksinimlerini karşıladıkları sınır mekânlardır. Masal, türkü ve halk hikâyelerinde gençler genellikle bu mekânlarda birbirleriyle tesadüfen karşılaşır veya plânlı olarak görüşürler.

"Sultân İbrâhim-i Sâni şikâr itmek için seyrâne çıktı dönüp sarâyına gelürken yolu bir bunara uğradı meğer kim kız gelin bir yire cem' olup ol bunarda ton yurlardı ammâ bunların arasında zât-ı hüsn ü cemâlde bî- bedel bir mahbûbe kız var idi nâgâh Sultân İbrâhimün gözi bu kıza tûş oldu tamâm hakkında anı temâşâ eyledi bir gönül bir cân ile ana 'âşık oldu'" (Duran, 2014, s. 73).

Ele alınan velayetname pasajında, Sultan İbrahim'de bu yolla bir genç kıza rastlar. Dolayısıyla bu ifadeler halk söyleyişine dayalı velayetnamelerde kutsal mekân diline dönüşür.

7. Topluluk İçi Gizli Dil

Bu sözler, Bektâşî-Abdal çevrelerinde "ezoterik dil" olarak kullanılır. Dışarıdan bakan (zahirde) için sade görünür ama içeride (batın) derin anlam taşır. Alevilik'te tarih boyunca "sır", "batın", "ezoterik bilgi" kavramları çok önemlidir. Topluluk özellikle inanç öğretilerini, manevî sembollerini örtülü, mecazlı ve sembolik bir dille ifade etmiştir.

7.1. Saki

"Hünkâr Hacı Bektâş Veli, "Ben, Kevser sakisi, âlimlerin rabbi Tanrı'nın Aslanı, velâyet padişahı, müminler emiri Hazreti Ali'nin sırrıyım. Bizim aslımız, neslimiz odur, bu çeşit kerametler, bize mirastır" (Duran, 2014, s. 81, 82). Pasajda saki, şarap sunan kişidir. Hak, mürşit veya rehber (manevî içki sunan)dir.

7.2. Dem Sofrası

Sen de hizmet eyle, dem sofrası yay. Himmet dilersen cömertlik et. Hak, Murtezâ'dan (Hz. Ali'den) erlik göstermesini, keramet işlemesini istediklerinde Kanber'e 'Sofrayı yay' buyurmuştur" (Dedebaba, 1998, s. 86).

— Bektâşî geleneğinde çok önemli bir yere sahip olan dem sofrası uhrevi bir hava taşır. İlahi aşkın coşkusu, vecd hali. "Mey içmek" → Hak'la sarhoş olmak.

7.3. Cem

“[...] yigirmi dört yıl geçdi Sultân İbrâhimün Hâtem Hâtûndan hiç evlâdı olmadı [...] ne kadar ‘âlim ve kâmil ve hâfız ve dervîş fukarâ miskîn varisa cümle bir yire cem’ idelüm bir ‘âlî meclis olsun ‘âlimler hâfızlar tilâvet-i Kur’an okusunlar dahı dervîşler fukarâlar du’â-yı gülbeng okusunlar ümîddür ki Hakk Ta’âlâ Hazret kabul idüp bir evlâd vire didiler bir hafta tamâm bu nev’a Cenâb-ı Hakka yüz tutdılar [...]ol gice Hâtem Hâtûna yakînlik eyledi pes bî-kudret-i Hudâ hâmile oldu çün kim müddet-i haml tamâm oldu [...] (Duran, 2014, s. 74, 77).

Toplanma, meclis mânâlarına gelen cem, Hak huzurunda bir araya gelişin ve birliğin sembolüdür.

7.4. Elif-i Tac

“Ol kubbe-i elif tâc, hırka ve çerâğ, sofrâ, ‘alem ve seccadeyi kim Cebrâ’il-i Emin Hazreti Muhammed Mustafâ’ya (SAV) Hakk Tâalâ emriyle getürmüşdi Rasûl Hazreti anı erkânıyla İmâm ‘Alî Kerremu’llâhu vechehu hazretine virmişdi andan İmâm Hüseyin Veliye andan İmâm Zeyne’l-‘Abidîn Hazretine irdi andan İbrâhim-i Mükerrreme değdi [...] Sultânü’l-‘Arifin ser-çeşme-i nevedo noh hezâr pîrân-ı Türkistân Hâce Ahmed-i Yesevî’ye tapşurdu cümlesi zâviyesinde tururdu [...]” (Duran, 2014, s. 106).

Elif harfi yüzey anlamda, Arap alfabesinin ilk harfi iken; derin anlamda Allah’ın birliğini (tevhidi) simgeler.

7.5. Pîrler Aşkına / Aşk Olsun

Sultan Şücâ’e’-d-din Velâyetnâmesi’nde tabu olan tavşan etinin yenilmesi ve pîrler aşkına dağıtılması durumu söz konusudur (Köksal, 2018, s. 45–49).

“Pîrler aşkına” deyişi, Pîrlerin sevgisi ve himmeti hürmetine, demektir.

Bu, Allah’a yönelirken aracı olarak pîrleri, yani velileri anma biçimidir.

“Yol erkânı, silsile ve Hak aşkı adına” demek olup geleneğin kolektif bir inanç kodudur.

7.6. Allah Sırrını Yüceltsin (Kaddesa’llâhu sırrahu’l-‘azîz)

[...] yıl tamâm oldukda er bunda gelicek seni dilek idem vasl-ı vatanuna varasın didi pes çoban dahi bu kavle râzı olup bir yıl tamâm ol ruhbânun kara cânavarın gütdi tâ kim yıl tamâm oldukda gördiler kim Hazret-i Hünkâr Hâcî Bektâş-ı Veli Kaddesa’llâhu sırrahu’l-‘azîz irişi geldi [...] dahi Beyâmlu deresine getürüp anı salıverdi şol uyhudan uyanur gibi gözün açup gördi kim vatanına gelmiş koyunlar dahi etrâfında otlar.” (Duran, 2014, s. 301–306).

Pasajda geçen, “Sır” kelimesi, Alevî-Bektâşî geleneğinde en derin, en katmanlı kavramlardan biridir. Bu kelime hem tasavvufî hem ezoterik hem de kültürel anlamda merkezî bir yere sahiptir. Alevî öğretisinde “sır”, Hakikat kapısının anahtarıdır.

“Bir sır var bu aşkın içinde,

Pîr bilir, talip bilmez.”

– Bektâşî Nefesi

Dolayısıyla bağlamı açısından dua mahiyetinde yer alan sözcük, yolun saklı öğretisi olarak topluluğun korunma dilini içeren Alevî kimliğinin gizli bilgisinin adıdır.



8. Örtmece

8.1. Hakk'a yürümek / Hakka vasıl olmak

"Hz. Pîr bir perşembe günü Hakk'a yürüyeceğini haber verdiği ardası Sarı İsmail Sultan'dan gürültü, ağıt istemediğini, sessiz davranmasını, o sırada gelecek bir boz atlı ile birlikte son hazırlıkları yapmasını söyler ve sözlerine şunu ekler: 'Dünyanın gidişi budur. Gelen gider.'" (Dedebaba, 1998, s. 86).

"Ölüm"ü çağrıştıran bu örtmece ifadesi, ölümü kavuşma olarak yüceltme manasını taşır.

Sonuç

Nihai olarak denilebilir ki incelenen beş velâyetnâmede (Hacı Bektâş-ı Veli, Abdâl Mûsâ, Şucâeddin Veli, Koyun Baba, Otman Baba) tespit edilen dilsel unsurlar, halk kültürünün, özellikle de Alevi-Bektaşî geleneğinin— kültürel kodlarını yoğun biçimde yansıtmaktadır.

Dokümantasyon tarama yöntemiyle analiz edilen eserlerde halk deyişleri, deyimler, mecazlar, argo ve örtmece kullanımları ile geleneğe özgü sembolik dil ve yer adları değerlendirilmiştir. Bu bulgular göstermektedir ki, velâyetnâmeler yalnızca halk edebiyatının yazılı kaynakları değil; aynı zamanda sosyo-kültürel, dilsel ve languafolkloristik açıdan zengin veriler sunan metinlerdir. Kadim geleneğin kültürel kodlarının çözümünde önemli bir kaynak niteliği taşırlar.

Sonuç olarak, bu çalışma bir başlangıç noktası olarak görülmeli ve benzer eserlerin dilsel bağlarıyla birlikte daha ayrıntılı biçimde incelenmesi önerilmelidir.



KAYNAKÇA

Kitabî Kaynaklar:

- Dedebaba, B. N. (1985). *Bektaşilik–Alevilik nedir?* Ant Yayınları.
- Doğanbaş, M. (2015). *Koyun Baba Velâyetnâmesi*. Dört Kapı Yayınevi.
- Duran, H., & Baş, E. (2018). Hacı Bektaş Veli'nin Velâyetnâme'sinde ağaç ve orman kültü. 4. Uluslararası Alevîlik ve Bektâşîlik Sempozyumu (18–20 Ekim 2018) (pp. 1–??). Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Türk Kültürü Açısından Hacı Bektaş Veli Araştırmaları Uygulama ve Araştırma Merkezi Yayınları.
- Gökbel, A. (2019). *Ansiklopedik Alevî Bektâşî terimleri sözlüğü*. Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu.
- Güzel, A. (1999). *Abdal Mûsâ Velâyetnâmesi*. Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Korkmaz, E. (1994). *Alevîlik ve Bektâşîlik terimleri sözlüğü*. Ant Yayınları.
- Köksal, M. F. (2018). *Sultân Şücaeddin Veli Velâyetnâmesi*. Alevîlik Araştırmaları Dergisi Yayınları.
- Özünel, E. Ö. (2017). *Masal mekânında kadın olmak* (2. bs.). Geleneksel Yayınları.
- Şevki Koca. (2002). *Odman Baba Vilâyetnamesi: Vilâyetname-i Şâhî Göçek Abdal*. Bektâşî Kültür Derneği.

İnternet Kaynakları:

- "Ways of Addressing People in Turkey". 2024. Demturkishbookstore. <https://dem-turkishbookstore.com/en-gb/blogs/news/ways-addressing-people-turkey> [21.10.2025].
- "Simit or Gevrek? Here are the words spoken differently in Izmir". 2024. Gezibilen. <https://web.archive.org/web/20250116193628/https://gezibilen.com/en/blog/izmir/simit-mi-gevrek-mi-iste-izmirde-farkli-soylenen-kelimeler> [21.10.2025].
- "Türkiye'de Selamlaşma Sanatı: Farklı Yolları Keşfedin". 2025. Estethica. <https://estethica.com.tr/blog/turkiyede-selamlasma-sanati-farkli-yollari-kesfedim> [21.10.2025].
- Farklı Kültürlerde Selamlaşma ve Saygı Bildiren Hareketler - 1". 2025. Engelsizerisim. <https://eeeh.engelsizerisim.com/yazi/farkli-kulturlerde-selamlasma-ve-saygi-bildiren-hareketler-1> [21.10.2025].
- "Gardaş Kelimesi". 2021. Hürriyet. <https://www.hurriyet.com.tr/aile/akrabalik-isimleri-ve-terimleri-nelerdir-1-ve-2-dereceden-akrabalik-dereceleri-41934832> [22.10.2025].
- "Ahiretlik İsimler ve Anlamları". 2025. Annebebek. <https://annebebek.sorumatik.co/t/ahiretlik-isimler-ve-anlamlari/16940> [23.10.2025].

XVII.ULUSLARARASI
DÜNYA DİLİ
TÜRKÇE
SEMPOZYUMU

Seval **KOCAER***

Dil ve Kültür Etkileşimi Bağlamında Somut Olmayan Kültürel Mirasın Öğretimsel Rolü: Bartın TÖMER Kültürel Uyum Dersleri

Özet

Küreselleşmeyle birlikte artan göç hareketleri, farklı kültürlerin bir arada yaşamasını gerekli kılarken, uyum süreçlerinde eğitimin rolünü daha da önemli hâle getirmiştir. Özellikle dil eğitimi ve kültürel uyum programları, göçmen bireylerin yaşadıkları toplumla sağlıklı ilişkiler kurabilmesi, sosyal yaşama aktif biçimde katılabilmesi ve ayrımcılıkla başa çıkabilmesi açısından kritik bir araç haline gelmiştir. Bu bağlamda, eğitim kurumları yalnızca bilgi aktaran yapılar olmanın ötesinde, kültürlerarası anlayış ve toplumsal bütünleşme süreçlerinin de başlıca aktörleri olarak öne çıkmaktadır. Farklı dil ve kültür geçmişlerine sahip bireylerin ortak bir iletişim zemini kurabilmesi, çoğulcu bir toplum yapısının inşasında temel bir adım olarak değerlendirilmelidir. Bu çalışmada, Türkiye’deki Türkçe Öğretim Merkezlerinde (TÖMER) verilen “Kültürel Uyum” dersinde, somut olmayan kültürel miras (SOKÜM) unsurlarının eğitim materyali olarak kullanılması incelenmiştir. Bartın TÖMER örneği üzerinden yürütülen bu nitel araştırmada, halk edebiyatı ürünleri (mani, türkü, efsane, geleneksel ritüeller vb.), sözlü tarih anlatıları ve yerel yaşam pratiklerinin, kültürel farklılıkların anlaşılmasına ve kültürel empati geliştirilmesine katkısı değerlendirilmiştir. Bartın TÖMER örneği temelinde gerçekleştirilen nitel araştırmada, halk edebiyatı ürünleri (mani, türkü, efsane), geleneksel ritüeller, sözlü tarih anlatıları ve yerel yaşam pratikleri incelenmiştir. Araştırmanın amacı, bu SOKÜM unsurlarının kültürel farklılıkların anlaşılması, kültürel empati geliştirilmesi ve öğrencilerin sosyal yaşama entegrasyonunda oynadığı rolü ortaya koymaktır. Katılımcı gözlem ve ders materyali analizi yoluyla elde edilen bulgular, SOKÜM öğelerinin kültürel uyum süreçlerinde bir “köprü” işlevi gördüğünü göstermektedir. Bu öğeler, öğrencilerin sadece dil becerilerini değil, aynı zamanda değerler, davranış kalıpları ve toplumsal normlar gibi kültürel boyutları da anlamlarına olanak tanımaktadır. Böylece, kültürlerarası iletişim ve etkileşim güçlenmekte, hem bireysel hem de toplumsal düzeyde kültürel süreklilik desteklenmektedir.



**ANAHTAR
KELİMELER**

Kültürel uyum, SOKÜM, BARÜ-TÖMER, Kültürel empati, Kültürel süreklilik.

* Dr., Bartın Üniversitesi-TÖMER, sevalkocaer@hotmail.com



The Educational Role Of Intangible Cultural Heritage In The Context Of Language And Cultural Interaction: Bartın Tömer Cultural Adaptation Courses

Abstract

Increased migration movements accompanying globalisation have necessitated the co-existence of different cultures, making the role of education in adaptation processes even more crucial. Language education and cultural adaptation programmes, in particular, have become critical tools for enabling migrants to establish healthy relationships with their host societies, participate actively in social life, and cope with discrimination. In this context, educational institutions go beyond merely being structures that transfer knowledge; they also emerge as key actors in intercultural understanding and social integration processes. The ability of individuals with different linguistic and cultural backgrounds to establish a common ground for communication should be considered a fundamental step in building a pluralistic society. This study examines the use of elements of intangible cultural heritage (ICH) as educational materials in the 'Cultural Adaptation' course offered at Turkish Language Teaching Centres (TÖMER) in Turkey. In this qualitative research conducted using the Bartın TÖMER example, the contribution of folk literature products (mani, folk songs, legends, traditional rituals, etc.), oral history narratives, and local life practices to understanding cultural differences and developing cultural empathy was evaluated. Based on the Bartın TÖMER example, the qualitative research examined folk literature products (mani, türkü, legends), traditional rituals, oral history narratives, and local life practices. The aim of the research was to reveal the role these ICH elements play in understanding cultural differences, developing cultural empathy, and integrating learners into social life. Findings obtained through participant observation and analysis of teaching materials indicate that SOKÜM elements act as a 'bridge' in cultural adaptation processes. These elements enable learners to understand not only language skills but also cultural dimensions such as values, behavioural patterns, and social norms. Thus, intercultural communication and interaction are strengthened, and cultural continuity is supported at both the individual and societal levels.



ANAHTAR KELİMELER

Cultural adaptation, SOKÜM, BARÜ-TÖMER, Cultural empathy, Cultural continuity



1. Giriş

Küreselleşmenin etkisiyle ülkeler arası göç hareketlerinin artması, farklı kültürel kimliklerin bir arada yaşama zorunluluğunu doğurmuştur. Bu süreçte, göçmen bireylerin geldikleri topluma uyum sağlamaları, yalnızca ekonomik değil, aynı zamanda kültürel ve sosyal boyutlarıyla da ele alınması gereken bir konudur. Türkiye, özellikle son yıllarda yoğun göç alan bir ülke olarak, kültürel uyum politikaları bağlamında çeşitli çalışmalar yürütmektedir. Bu çalışmalardan biri de Türkçe Öğretim Merkezlerinde (TÖMER) verilen kültürel uyum dersleridir.

Kültürel uyum sürecinde sadece dil öğretimi değil, aynı zamanda bireylerin yeni topluma ait değerleri, gelenekleri, inanç sistemlerini ve sosyal yaşam biçimlerini tanımaları da büyük önem taşımaktadır. Bu noktada, somut olmayan kültürel miras (SOKÜM) unsurları etkili bir araç olarak öne çıkmaktadır. Gelenekler, görenekler, halk anlatıları, müzik, yemek kültürü, ritüeller ve bayramlar gibi unsurlar, kültürel belleği canlı tutarken yeni gelen bireylerin bu belleğe katılımını da kolaylaştırmaktadır.

Somut olmayan kültürel miras; gelenekler, ritüeller, halk anlatıları, el sanatları ve sözlü ifadeler gibi bir toplumun kimliğini oluşturan, kuşaktan kuşağa aktarılan kültürel unsurları kapsar. UNESCO'nun 2003 tarihli Somut Olmayan Kültürel Mirasın Korunması Sözleşmesi ile birlikte bu miras, sadece korunması gereken bir değer değil; aynı zamanda sosyal uyumu ve kültürlerarası iletişimi güçlendiren dinamik bir unsur olarak da ele alınmaktadır. Özellikle çok kültürlü sınıf ortamlarında ve göçmen topluluklarla yürütülen eğitim faaliyetlerinde, bu mirasın kullanımı büyük önem arz etmektedir. Türkiye'de yabancı öğrencilere Türkçe öğretimi amacıyla faaliyet gösteren TÖMER'lerde verilen "Kültürel Uyum" dersi, sadece dil öğretimi değil, aynı zamanda öğrencilerin Türk toplumuna entegrasyonunu hedeflemektedir. Bu çalışmada Bartın TÖMER örneği üzerinden, kültürel uyum derslerinde SOKÜM unsurlarının nasıl bir araç olarak kullanıldığı, hangi yöntemlerle aktarım sağlandığı ve öğrenciler üzerindeki etkileri değerlendirilmektedir.

Bu çalışma, Bartın TÖMER'de yürütülen kültürel uyum derslerinde somut olmayan kültürel miras unsurlarının ne ölçüde kullanıldığını, nasıl sunulduğunu ve öğrenci üzerindeki etkilerini analiz etmeyi amaçlamaktadır. Aynı zamanda, kültürel mirasın bir eğitim materyali olarak nasıl işlevselleştirilebileceği ve bu sürecin kültürlerarası anlayışa katkısı da tartışılacaktır.

Bu doğrultuda çalışma, hem kültürel uyum derslerinin niteliğinin artırılmasına hem de SOKÜM unsurlarının eğitimde daha etkili ve bilinçli kullanılmasına yönelik uygulamalı bir katkı sağlamayı hedeflemektedir.

2. Somut Olmayan Kültürel Miras (SOKÜM) Kavramı

"Somut Olmayan Kültürel Miras" terimi ve tanımı, UNESCO'nun uluslararası düzeyde yürüttüğü çalışmalar doğrultusunda ortaya çıkmış ve zamanla kurumsal bir anlam kazanmıştır. UNESCO sistemi içerisinde İngilizce "intangible cultural heritage", Fransızca "patrimoine culturel immatériel" biçiminde yer alan bu terim, Türkçeye ise başta Türkiye Büyük Millet Meclisi tarafından onaylanan yasa metinleri olmak üzere, ilgili mevzuatta "somut olmayan

kültürel miras” şeklinde çevrilmiştir. Ancak bu kavramın, halk biliminin ya da folklorun yeni ve güncellenmiş karşılığı olduğu düşüncesi, özellikle Türkiye’deki akademik çevrelerde giderek yaygınlık kazanmaktadır. Oysa ki bu terim, 1970’li yıllarda UNESCO bünyesinde gelişen, disiplinlerüstü uzman görüşmeleriyle şekillenen ve kültürel mirasın korunmasına yönelik bir programın adıdır (Oğuz, 2013, s. 6).

Somut olmayan kültürel miras, bilimsel bir disiplinden çok, korunması, yaşatılması ve gelecek kuşaklara aktarılması gereken uygulamalar bütününe işaret eder. Bu bağlamda, göçle gelen bireylerin ve toplulukların kültürel aidiyetlerini korumaları, onları yeni toplumsal yapılara tanıtmaları ve kültürlerarası diyalog kurmaları açısından son derece önemli bir işlev görmektedir. Türkçe öğretim merkezlerinde uygulanan kültürel uyum derslerinde SOKÜM unsurlarının kullanılması, hem geleneksel bilgi ve becerilerin aktarılmasını hem de ev sahibi toplumla anlamlı bir etkileşim kurulmasını sağlar. Bu sayede dil eğitimi, yalnızca bir iletişim aracı öğretmekle kalmaz; aynı zamanda kültürlerarası anlayışı güçlendiren, toplumsal aidiyet duygusunu pekiştiren bir araç haline gelir.

2003 yılında UNESCO tarafından kabul edilen “Somut Olmayan Kültürel Mirasın Korunması Sözleşmesi”, kültürel mirasın tanımı ve korunmasına yönelik yaklaşımlarda önemli bir paradigma değişimini temsil etmektedir. Sözleşmenin adında yer alan “somut olmayan” ifadesi, 1972 tarihli Dünya Kültürel ve Doğal Mirasının Korunması Sözleşmesi’nin esasen fiziksel yapı ve nesnelere odaklandığını vurgulayan bir karşılık olarak değerlendirilebilir. UNESCO’nun kurumsal belleği içerisinde zamanla “folklor”, “halk kültürü”, “sözlü kültür” ve “geleneksel kültür” gibi çeşitli adlandırmalarla tanımlanan unsurlar, 2003 sözleşmesi ile birlikte daha bütüncül ve sürdürülebilir bir yaklaşımla “Somut Olmayan Kültürel Miras” (SOKÜM) çatısı altında ele alınmıştır. Bu dönüşüm, kültürün yalnızca geçmişten devralınan nesnelere değil, aynı zamanda yaşayan, uygulanan ve kuşaktan kuşağa aktarılan bir pratikler bütünü olduğunu vurgular niteliktedir (SOKÜM, 2005; akt. Derdiçok, 2017, s. 230).

Türkiye’nin bu sözleşmeyi 2006 yılında onaylayarak taraf olmasıyla birlikte, hem ulusal düzeyde hem de uluslararası platformlarda SOKÜM’e ilişkin farkındalık artmış, politika üretimi ve uygulamalar hız kazanmıştır. Bu çerçevede Kültür ve Turizm Bakanlığı bünyesinde çeşitli envanter çalışmaları, yerel toplulukların katılımıyla gerçekleştirilen etkinlikler ve eğitim programları ile SOKÜM’ün korunması ve aktarılması amaçlanmıştır. Eğitim kurumlarının ve özellikle yabancılara Türkçe öğretimi yapan merkezlerin bu sürece entegre edilmesi, hem dil edinimini hem de kültürel uyumu destekleyen çok katmanlı bir öğrenme ortamı oluşturmuştur. Böylece somut olmayan kültürel miras, sadece korunacak bir değer değil, öğretilecek, paylaşılacak ve yaşatılacak bir etkileşim alanı haline gelmiştir.

“Somut olmayan kültürel miras” teriminin UNESCO literatüründe yer bulmasıyla birlikte, bu ifadenin kavramsal çerçevesi ve Türkçedeki karşılığı da tartışma konusu olmuştur. Metin Ekici’nin de dikkat çektiği üzere, Türkçede “somut” (müşahhas) ve “soyut” (mücerret) gibi ikili bir karşıtlık üzerinden işleyen geleneksel anlamlandırma sistemine kıyasla, UNESCO’nun tercih ettiği “somut olmayan” (intangible) ifadesi daha muğlak ve ara bir durumu işaret eder görünmektedir. “Somut olmayan”, ne tamamen elle tutulur bir gerçekliğe sahiptir ne de yalnızca düşünsel bir düzlemde var olur; aksine, sözlü gelenekler, törenler, bilgi ve beceriler gibi hem zihinsel hem de toplumsal pratiklerde yaşayan, toplumlar arası aktarımı mümkün olan kültürel öğeleri kapsar (Ekici, 2004, s. 5-12).

Bu bağlamda, “somut olmayan kültürel miras”, folklorun taşıdığı işlevsel, ritüelistik ve yaşantısal unsurların modern terminolojiyle yeniden adlandırılmış halidir. Ancak bu adlandırma bir bilimsel disiplinin yeniden isimlendirilmesi değil, kültürel sürekliliği güvence altına almak amacıyla oluşturulmuş bir koruma stratejisinin kavramsal çerçevesidir. Bu nedenle folklor ile SOKÜM arasındaki ilişkiyi doğru konumlandırmak önemlidir: Folklor, somut olmayan kültürel mirasın bilimsel incelemesini yapan alanlardan biridir; SOKÜM ise bu birikimin korunmasını hedefleyen çok katmanlı bir uluslararası çabadır. Bu ayrımı doğru yapmak, özellikle eğitim ve kamu politikalarında kavramların işlevlerini sağlıklı şekilde kurmak açısından kritik öneme sahiptir.

UNESCO’nun 2003 yılında kabul ettiği “Somut Olmayan Kültürel Mirasın Korunması Sözleşmesi”, kültürel mirasın tanımı ve korunmasına dair uluslararası standartları belirleyen temel belgelerden biridir. Sözleşmede “somut olmayan kültürel miras”, toplulukların, grupların ve kimi durumlarda bireylerin, kendi kültürel miraslarının bir parçası olarak gördükleri uygulamalar, temsiller, anlatımlar, bilgiler, beceriler ve bunlara bağlı araçlar, gereçler ve kültürel mekânlar olarak tanımlanmıştır. Bu unsurlar kuşaktan kuşağa aktarılırken çevresel, tarihsel ve toplumsal bağlamda sürekli olarak yeniden üretilir ve topluluklara kimlik ve devamlılık duygusu kazandırır (SOKÜM, 2005, s. 164). Bu yönüyle somut olmayan kültürel miras, yalnızca geçmişten devralınan bir kültürel öge değil, aynı zamanda yaşayan bir toplumsal hafıza ve kültürel kimlik aracı niteliği taşımaktadır.

Sözleşmede dört temel amaç belirlenmiştir: SOKÜM’ü korumak; topluluk, grup ve bireylerin mirasına saygı göstermek; yerel, ulusal ve uluslararası düzeyde farkındalık ve karşılıklı anlayışı geliştirmek; ve uluslararası iş birliği ve yardımlaşmayı teşvik etmek. Bu kapsamda “koruma” terimi yalnızca muhafaza etmeyi değil, aynı zamanda belgeleme, araştırma, yaşatma, güçlendirme, eğitim yoluyla aktarma ve canlandırma gibi çok boyutlu stratejileri içermektedir (SOKÜM, 2005, s. 164). Özellikle eğitim aracılığıyla aktarıma yapılan vurgu, somut olmayan kültürel mirasın gelecek kuşaklara sürdürülebilir biçimde taşınmasında öğretim kurumlarının merkezi bir rol üstlenmesi gerektiğini göstermektedir. Bu bağlamda, SOKÜM’ün dil eğitimiyle entegre biçimde ele alınması, hem kültürel çeşitliliğe duyarlılığı artıracak hem de kültürlerarası diyalog süreçlerine katkı sağlayacaktır.

Sözleşmede tanımlanan “koruma” ilkesi, yalnızca bir miras ögesini kayıt altına alma ve muhafaza etme anlayışını değil, aynı zamanda o ögeyi yaşatarak sürekliliğini sağlama fikrini temel alır. Metin Ekici’nin de ifade ettiği üzere, somut olmayan kültürel mirasın yaşatılarak korunabilmesi, ancak bu mirasın görünür kılınması, sürdürülebilirliğinin sağlanması, kültürel bellek oluşturulması ve toplumun bu mirasa sahip çıkması ile mümkündür (Ekici, 2013, s. 60). Bu bağlamda, kültürel mirasın korunması yalnızca teknik bir süreç değil, aynı zamanda toplumsal farkındalığın ve katılımın da seferber edilmesi gereken dinamik bir eylemler bütünüdür.

Somut olmayan kültürel mirasın yaşatılması, bireylerin ve toplulukların kendi kimliklerini tanıma, ifade etme ve yeniden üretme süreçleriyle doğrudan ilişkilidir. Bu nedenle mirasın korunması, onu müze vitrinlerine hapsetmekten ziyade gündelik yaşama entegre etmekle, eğitim süreçlerine dahil etmekle ve özellikle genç kuşaklara etkin biçimde aktarabilmekle mümkündür. Bu anlayış, SOKÜM’ün salt nostaljik bir değer değil, aynı zamanda güncel toplumsal bağları ve kültürel çeşitliliği destekleyen canlı bir uygulama alanı olduğunu göstermektedir.

3. BARÜ-TÖMER Kültürel Uyum Dersleri

Bu bölümde, Bartın Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama ve Araştırma Merkezi (TÖMER) bünyesinde yürütülen kültürel uyum derslerinde somut olmayan kültürel miras unsurlarının kullanımı ele alınmıştır. Bartın TÖMER, farklı ülkelerden gelen öğrencilere Türkçeyi öğretmenin yanı sıra, Türkiye'nin kültürel değerlerini tanıtmayı da amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda yürütülen derslerde, öğrencilere yalnızca dil bilgisi değil, aynı zamanda Türk toplum yapısı, geleneksel yaşam biçimi ve kültürel kodlar da aktarılmaktadır.

Bartın Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi (BARÜ-TÖMER), 01.02.2017 tarihinde kurulmuştur. Yurt içinde ve yurt dışında Türkçe öğretmek; Türkiye'yi ve Türk kültürünü tanıtmak; dil öğretim metotlarıyla ilgili araştırma, inceleme ve uygulamalar yapmak gibi çeşitli amaçlarla kurulan TÖMER'de 2017 yılından beri uluslararası öğrencilere Türkçe öğretilmektedir (BARÜ-TÖMER, 2022).

Bartın TÖMER, Bartın Üniversitesi bünyesinde faaliyet göstermekte olup, Orta Doğu, Orta Asya, Afrika ve Balkanlar gibi farklı coğrafyalardan gelen öğrencilere Türkçe öğretimi sunmaktadır. Merkez, A1'den C1 seviyesine kadar uzanarak uzanan dil programlarının yanı sıra, kültürel uyum etkinlikleri ile öğrencilerin Türkiye'deki sosyal hayata daha kolay entegre olmasını amaçlamaktadır.

Kültürel uyum dersleri kapsamında öğrencilere aşağıdaki başlıklar çerçevesinde bilgiler verilmektedir:

- ⊙ Türk toplum yapısı ve aile ilişkileri
- ⊙ Milli ve dini bayramlar (Nevruz, Ramazan, Kurban Bayramı vb.)
- ⊙ Halk müziği ve halk oyunları
- ⊙ Yemek kültürü (mantı, dolma, baklava, Türk kahvesi gibi özgün tatlar)
- ⊙ Somut olmayan kültürel miras örnekleri (Nasreddin hoca fıkraları, masallar, ninniler, maniler vb.)

Ders içerikleri görsel, işitsel ve uygulamalı materyallerle desteklenmekte; öğrencilerden bazen geleneksel kıyafetleri tanımaları, halk türküleri dinlemeleri ya da yöresel yemek tariflerini paylaşmaları istenmektedir. Ayrıca, öğrencilerle birlikte Bartın'ın yerel halk kültürü üzerine geziler düzenlenmekte ve halkla doğrudan etkileşim kurulması teşvik edilmektedir.

Bartın Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama ve Araştırma Merkezi'nde (BARÜ-TÖMER) yürütülen kültürel uyum derslerinin içerikleri, Avrupa Konseyi'nin 2001 yılında yayımladığı sosyokültürel yeterlilik ilkeleri doğrultusunda yapılandırılmıştır. Bu ilkeler; *günlük yaşam, yaşam koşulları, bireyler arası ilişkiler, değerler, inançlar ve davranışlar, beden dili, toplumsal kabuller ve toplumsal ritüeller* gibi temel sosyokültürel başlıkları kapsamaktadır. Ders içerikleri, Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Metni (CEFR, 2018) ve Maarif Vakfı'nın *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı* (2020) kazanımları doğrultusunda hazırlanmış ve ders programı, bu çerçeveye uygun olarak oluşturulmuştur.

BARÜ-TÖMER'de haftalık 24 saatlik Türkçe dil öğretimi programının 4 saati kültürel uyum derslerine ayrılmıştır. Eylem odaklı öğrenme yaklaşımı doğrultusunda, öğrencilerin dili yalnızca bir iletişim aracı olarak değil, aynı zamanda bir kültür taşıyıcısı olarak öğrenme-

leri hedeflenmektedir. Bu kapsamda kullanılan öğretim teknikleri arasında sunum yapma, drama, gösteri, görüşme, gezi ve gözlem gibi etkinlikler yer almakta; dersler öğrencilerin aktif katılımını teşvik edecek şekilde yapılandırılmaktadır. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı (2020) kazanımları dikkate alınarak ders izlencesi oluşturulmuştur. Dersler, bu izleneye uygun olarak yürütülmektedir. İzlenec Tablo-1’de gösterilmektedir.

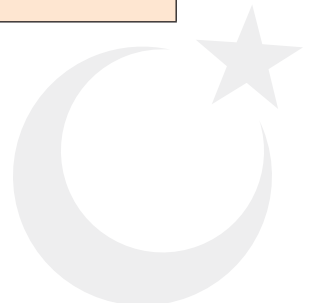
A1 Seviyesi

Hafta	Temalar	Alt Temalar / Uygulamalar	Kazanımlar
1. Hafta	Günlük Yaşam, Kişiler Arası İlişkiler, Beden Dili	<ul style="list-style-type: none"> ⊗ Selamlaşma / Tanışma-Resmî ve samimi selamlaşma ⊗ Kalıp ifadeler: “Nasılsın?”, “Ne haber?” vb. ⊗ El sıkışma, sarılma gibi beden dili unsurları ⊗ Farklı ilişkiler bağlamında konuşma sürdürme 	<ul style="list-style-type: none"> ⊗ Selamlaşma, tanışma ve vedalaşmayla ilgili kalıp ifadeleri tanır ve kullanır. ⊗ Günlük söz varlığının anlamlarını bağlamdan tahmin eder. ⊗ Türk kültürüne ait beden dili unsurlarını tanır. ⊗ Temel ifadeleri kullanır.
2. Hafta	Kişiler Arası İlişkiler, Yaşam Koşulları, Beden Dili	<ul style="list-style-type: none"> ⊗ Kampüs tanıtımı (birimler, yemekhane, kantin vb.) ⊗ Ağdacı ve Kutlubey yerleşkesi gezisi ⊗ Görevlilerle tanışma ve selamlaşma uygulamaları 	<ul style="list-style-type: none"> ⊗ Mekân adlarını tanır, sorar ve söyler. ⊗ Temel kalıp ifadeleri kullanır. ⊗ Beden dili ve kültürel ifadeleri tanır ve kullanır.
3. Hafta	Günlük Yaşam, Kişiler Arası İlişkiler	<ul style="list-style-type: none"> ⊗ Bartın şehir turu ⊗ Resmî dairelerin tanıtımı (Valilik, Göç İdaresi vb.) 	<ul style="list-style-type: none"> ⊗ Mekân adlarını tanır ve ifade eder. ⊗ Yol, yön ve adres tarifi yapar. ⊗ Ulaşım araçlarına ilişkin temel bilgileri seçer. ⊗ Toplumsal yaşamla ilgili ifadeleri konuşmalarında kullanır.
4. Hafta	Kişiler Arası İlişkiler, Günlük Yaşam	<ul style="list-style-type: none"> ⊗ Aile ve akrabalık ilişkileri (Türk ve diğer toplumlar) 	<ul style="list-style-type: none"> ⊗ Akrabalık adlarını kullanır. ⊗ Kendisini, ailesini veya başkasını tanıtır.
5. Hafta	Günlük Yaşam, Kişiler Arası İlişkiler	<ul style="list-style-type: none"> ⊗ Yiyecek ve içecek kültürü ⊗ Restoranda sipariş verme / telefonda yemek siparişi ⊗ Menü inceleme (otantik menülerle) 	<ul style="list-style-type: none"> ⊗ Telefon konuşmasında basit mesajları belirler. ⊗ Nesnelere adlarını sorar ve söyler. ⊗ Ölçü birimleri ve miktar ifadelerini kullanır. ⊗ Nezaket ifadelerini kullanır. ⊗ Menü gibi metinlerdeki bilgileri yorumlar.
6. Hafta	Günlük Yaşam, Kişiler Arası İlişkiler	<ul style="list-style-type: none"> ⊗ Türk mutfağından yemek tarifleri verme ⊗ Kaynak kültür yemekleri hakkında konuşma 	<ul style="list-style-type: none"> ⊗ Miktar ve ölçü ifadelerini kullanır. ⊗ Olayları oluş sırasına göre anlatır. ⊗ Çevresindeki nesnelere ifade eder.

Tablo 1. BARÜ-TÖMER Kültürel Uyum Ders İzlencesi

A2 Seviyesi

Hafta	Temalar	Alt Temalar / Uygulamalar	Kazanımlar
1. Hafta	Günlük Yaşam, Kişiler Arası İlişkiler, Beden Dili	<ul style="list-style-type: none">⊗ Türk kültüründe alışveriş (market, eczane, manav, mağaza, kasap, fırın, bakkal, pazar, internet)⊗ Bağlama uygun videolar izleme ve drama çalışmaları	<ul style="list-style-type: none">⊗ Ölçü birimlerini ve miktar ifadelerini tanır ve kullanır.⊗ Görsellerle destekli metinleri takip eder.⊗ Bilgi ve açıklama ister.⊗ Günlük ihtiyaçlarla ilgili bilgi alışverişi yapar.
2. Hafta	Günlük Yaşam, Kişiler Arası İlişkiler	<ul style="list-style-type: none">⊗ Pazarda uygulamalı alışveriş dersi⊗ Pazarlık kültürü	<ul style="list-style-type: none">⊗ Türk beden dili ve eşlik eden kalıpları tanır.⊗ Günlük bilgi alışverişi yapar.⊗ Ölçü birimlerini tanır ve kullanır.⊗ Bilgi ve açıklama ister.
3. Hafta	Günlük Yaşam, Gelenekler	<ul style="list-style-type: none">⊗ Türk kültüründe çay: ikram kültürü, önemi⊗ Çay bahçesi ve hasadı gösterimi, çay ikramı	<ul style="list-style-type: none">⊗ Tarif ve yönergeleri takip eder.⊗ Sesli/görüntülü yönergeleri anlar.⊗ İşleyişe dair diyaloglara katılır.
4. Hafta	Günlük Yaşam, Gelenekler, Değerler	<ul style="list-style-type: none">⊗ Türk kahve kültürü ve kaynak kültürlerde kahve⊗ Kahve türleri: Türk kahvesi, dibek, menengiç⊗ Baharatçıda kahve çektirme, kafede kahve siparişi (şekerli/orta/sade) ve fal bakma	<ul style="list-style-type: none">⊗ Tarif/yönergeleri takip eder.⊗ İşleyişe ilişkin diyaloglara katılır.⊗ Sesli ve görsel içerikleri anlar.
5. Hafta	Günlük Yaşam, Değerler, İnançlar	<ul style="list-style-type: none">⊗ Türk kültüründe resmî tatiller⊗ Tarihi ve kültürel anlamları⊗ Kaynak kültürlerle karşılaştırma	<ul style="list-style-type: none">⊗ Tarih ve zaman ifadelerini tanır/kullanır.⊗ Kültürel bağlamlara uygun kalıp ifadelerle diyalog kurar.⊗ Geçmiş olay/durumları ifade eder.
6. Hafta	Günlük Yaşam, Değerler, İnançlar	<ul style="list-style-type: none">⊗ Türk kültüründe dinî tatiller (bayramlar)⊗ Tarihi ve kutlanma biçimi⊗ Kaynak kültürlerin dinî tatilleri ile karşılaştırma	<ul style="list-style-type: none">⊗ Tarih/zaman ifadelerini tanır/kullanır.⊗ Bayram, kutlama, anma gibi bağlamlara uygun ifadeler kullanır.⊗ Geçmiş olay ve durumları ifade eder.

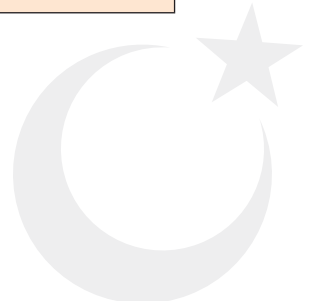


B1 Seviyesi

Hafta	Temalar	Alt Temalar / Uygulamalar	Kazanımlar
1. Hafta	Günlük Yaşam, Değerler, İnançlar, Davranışlar, Ritüeller	<ul style="list-style-type: none"> ☉ Türk halk müziği ve enstrümanlarının tanıtımı (bağlama, kabak kemane, kemeçe, davul, ud, darbuka, kanun) ☉ Müzik bölümüyle uygulamalı tanıtım dersi ☉ Öğrencilerin kendi kültürlerindeki çalgıları tanıtması 	<ul style="list-style-type: none"> ☉ Dinlediklerinde/izlediklerinde kültürel özellikleri belirler. ☉ Kültürel öğeler/gelenekler üzerine konuşmalara katılır. ☉ Kültürel farklılıklar ve benzerlikler üzerine konuşur.
2. Hafta	Günlük Yaşam, Değerler, İnançlar, Davranışlar, Ritüeller	<ul style="list-style-type: none"> ☉ Türk kültüründe halk dansları (zeybek, horon, halay, kaşık oyunu) ☉ Felsefi arka plan ve kaynak kültür dansları ☉ Kültür merkeziyle uygulamalı tanıtım dersi 	<ul style="list-style-type: none"> ☉ Dinlediklerinde/izlediklerinde kültürel özellikleri belirler. ☉ Kültürel öğeler ve geleneklere ilişkin konuşmalara katılır. ☉ Farklı kültürler üzerine karşılaştırmalı konuşmalar yapar.
3. Hafta	Yaşam Koşulları, Değerler, İnançlar, Davranışlar	<ul style="list-style-type: none"> ☉ Türk ev kültürü ve mimarisi ☉ Ev içi davranışlar ☉ Eski Bartın evleri: Kırtepe, Emekliler Evi, Kemal Samancıoğlu Etnografya Müzesi 	<ul style="list-style-type: none"> ☉ Kültürel içerikleri dinleyerek ve izleyerek anlam çıkarır. ☉ Kültürel mekân ve özellikler üzerine konuşur. ☉ Kültürlerarası benzerlik ve farklılıkları değerlendirir.
4. Hafta	Günlük Yaşam, Gelenekler	<ul style="list-style-type: none"> ☉ Türk tatlıları (baklava, kazandibi, tavukgöğsü, lokum vb.) ☉ Öğrencilerin kendi kültürlerinde yapılan tatlılar ☉ Uygulamalı tatlı yapımı etkinliği 	<ul style="list-style-type: none"> ☉ Dinlediklerinde/izlediklerinde kültürel içerikleri tanımlar. ☉ Kültürel yemek ve gelenekler üzerine konuşur. ☉ Kültürel karşılaştırmalar yapar.
5. Hafta	Değerler, İnançlar, Davranışlar	<ul style="list-style-type: none"> ☉ Geleneksel el sanatlarının tanıtımı ☉ El Sanatları Derneği ve Kent Müzesi ziyareti ☉ Bartın'ın tarihî kalıntılarının tanıtımı 	<ul style="list-style-type: none"> ☉ Kültürel öğeleri dinleyerek/izleyerek tanır. ☉ Kültürel mekânlar ve gelenekler üzerine konuşur. ☉ Kültürel farklılıkları değerlendirir.
6. Hafta	Beden Dili	<ul style="list-style-type: none"> ☉ Türk ve kaynak kültürlerde beden dili, jest ve mimikler ☉ Vurgu ve tonlamanın anlam üzerindeki etkisi ☉ Sunum ve diyaloglarda beden dili kullanımı 	<ul style="list-style-type: none"> ☉ Türk beden dili öğelerini tanıyarak ve kullanır. ☉ Vurgu ve tonlama farklarını ayırt eder. ☉ Konuşmalarda beden dilini etkili biçimde kullanır. ☉ Konuşmaları içerik, anlatım ve sunum açısından değerlendirir.

B2 Seviyesi

Hafta	Temalar	Alt Temalar / Uygulamalar	Kazanımlar
1. Hafta	Değerler, İnançlar ve Davranışlar, Ritüeller, Gelenekler	<ul style="list-style-type: none">☉ Türk kültüründe inanışlar (nazar, dilek ağacı, batıl inançlar)☉ Kaynak kültürlerin benzer inanışları	<ul style="list-style-type: none">☉ Dinlediklerinde/izlediklerinde kültürel özellikleri belirler.☉ Kültürel bağlamlara uygun kalıp ifadeleri kullanarak diyaloglara katılır.☉ Görsellerle destekli sunum yapar.☉ Dilek ve pişmanlık ifadeleriyle geçmiş olay/durum hakkında konuşur.
2. Hafta	Değerler, İnançlar ve Davranışlar, Ritüeller, Gelenekler	<ul style="list-style-type: none">☉ Türk kültüründe doğum ve ölüm ritüelleri☉ Kaynak kültürlerle karşılaştırma	<ul style="list-style-type: none">☉ Dinlediklerinde/izlediklerinde kültürel özellikleri belirler.☉ Kültürel bağlamlara uygun kalıp ifadelerle diyaloglara katılır.☉ Görsellerle desteklenmiş sunum yapar.☉ Dilek ve pişmanlık ifadeleri kullanır.
3. Hafta	Değerler, İnançlar ve Davranışlar	<ul style="list-style-type: none">☉ Türk sinema kültürü ve dönem filmleri izleme ve değerlendirme	<ul style="list-style-type: none">☉ Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu, ana ve yardımcı düşüncelerini belirler.☉ Kültürel öge/gelenek veya mekânlara ilişkin konuşmalara katılır.
4. Hafta	Değerler, İnançlar ve Davranışlar, Ritüeller, Gelenekler	<ul style="list-style-type: none">☉ Türk düğün gelenekleri (kız isteme, kına gecesi, gelin alma vb.)	<ul style="list-style-type: none">☉ Kültürel özellikleri ayırt eder.☉ Kalıp ifadelerle diyalog kurar.☉ Görsellerle desteklenmiş sunum yapar.☉ Geçmişe dair dilek ve pişmanlık ifadeleri kullanır.
5. Hafta	Değerler, İnançlar ve Davranışlar, Yaşam Koşulları	<ul style="list-style-type: none">☉ Türkiye'nin şehirleri: İstanbul, Ankara, İzmir, Nevşehir, Antalya, Muğla, Mardin, Gaziantep, Trabzon, Artvin, Bursa vb.	<ul style="list-style-type: none">☉ İzlediklerinin konusunu ve ana düşüncesini belirler.☉ Kültürel öğelere ilişkin konuşmalar yapar.☉ Görsellerle destekli sunum hazırlar.
6. Hafta	Değerler, İnançlar ve Davranışlar, Yaşam Koşulları	<ul style="list-style-type: none">☉ Bartın'ın turistik yerlerine gezi: Amasra, İnkümu, Lav Sütunları, Balamba Tabiat Parkı, Yalı Sevgi Parkı, Gazhane Parkı vb.	<ul style="list-style-type: none">☉ Dinlediklerinin/izlediklerinin ana ve yardımcı düşüncelerini belirler.☉ Kültürel mekânlara ilişkin konuşmalara katılır.☉ Görsellerle destekli sunum yapar.



C1 Seviyesi

Hafta	Temalar	Alt Temalar / Uygulamalar	Kazanımlar
1. Hafta	Yaşam Koşulları	<ul style="list-style-type: none"> Türkiye'deki eğitim sistemi (sınavlar, üniversiteler, bölümler, burslar vb.) Öğrencilerin kendi ülkelerindeki eğitim sistemleri ile karşılaştırmalar 	<ul style="list-style-type: none"> İlgi/uzmanlık alanına ilişkin konuşmayı takip eder ve anlatır. İlgi alanına giren yayınları takip eder. Eğitimle ilgili sorunlara dair tartışmalara katılır. Kişisel gelişim planlarını anlatır. Akademik bilgi alışverişi yapar.
2. Hafta	Değerler, İnançlar ve Davranışlar, Yaşam Koşulları	<ul style="list-style-type: none"> Türkiye'de turizm çeşitleri (kış, yaz, doğa, kültür turizmi) Öğrenci ülkelerinde turizm 	<ul style="list-style-type: none"> Uzmanlık alanına ilişkin konuşmaları takip eder. Kültürel özellikleri belirler. Kültürel öge/gelenek/mekâna ilişkin konuşmalara katılır.
3. Hafta	Değerler, İnançlar ve Davranışlar, Kişilerarası İlişkiler	<ul style="list-style-type: none"> Saygı ve paylaşma kültürü 	<ul style="list-style-type: none"> Kültürel özellikleri belirler. Resmî ortamlarda uygun kalıpları kullanır. Sözsüz iletişim unsurlarını konuşma amacına göre kullanır. Nezaket ifadeleri kullanır. Farklı bakış açılarını dile getirir.
4. Hafta	Değerler, İnançlar ve Davranışlar, Yaşam Koşulları	<ul style="list-style-type: none"> Atasözleri, deyimler, mecazlar 	<ul style="list-style-type: none"> Mecazlı ifadeleri belirler. Anlatım tutumunu (alaycı, ironik, eleştirel) ayırt eder. Mecaz/söz sanatı içeren ifadeler kullanır.
5. Hafta	Değerler, İnançlar ve Davranışlar, Gelenekler	<ul style="list-style-type: none"> Türk gösteri sanatları ve halk edebiyatı ürünleri (Karagöz-Hacivat, Keleşli, Nasreddin Hoca) Kaynak kültürlerle karşılaştırma 	<ul style="list-style-type: none"> Mizahi metinleri anlar ve yorumlar. Mizahi öğelerle konuşur. Anekdot, fıkra gibi zenginleştirici unsurları konuşmaya katar. Anlatım tutumunu ayırt eder.
6. Hafta	Değerler, İnançlar ve Davranışlar	<ul style="list-style-type: none"> Türk tiyatro kültürü (dönem oyunları) Türk edebiyatı ürünleri ve önemli şahsiyetler Kaynak kültürlerle karşılaştırma 	<ul style="list-style-type: none"> Dinlediği/izlediği içeriğin ana ve yardımcı düşüncelerini belirler. Kültürel öğelere dair konuşmalara katılır. Geçmiş ve geleceğe dair duygu/düşüncelerini ifade eder. Öyküleyici metinlerde temel unsurları belirler.

Bartın TÖMER'de özellikle şu SOKÜM unsurlarının aktif biçimde kullanıldığı gözlemlenmiştir:

- ⊗ **Geleneksel anlatılar:** Derslerde masal, efsane ve Nasreddin Hoca fıkraları sıkça kullanılmakta, öğrencilerden bu anlatılar üzerine yorum yapmaları beklenmektedir.

Kültürel uyum derslerinde kullanılan önemli somut olmayan kültürel miras unsurlarından biri de geleneksel anlatılardır. Bu bağlamda masallar, efsaneler ve Nasreddin Hoca fıkraları, hem dil öğretimi sürecine katkı sağlamakta hem de öğrencilerin Türk kültürünün temel değerlerini anlamalarına yardımcı olmaktadır. Anlatılar, derslerde genellikle görsel ve işitsel materyallerle desteklenerek sunulmakta; ardından öğrencilerden içerik üzerine tartışmaları, karakter analizleri yapmaları ve anlatının evrensel ya da kendi kültürel bağlamlarındaki karşılıklarını değerlendirmeleri beklenmektedir.

Bu uygulama, öğrencilerin hem sözlü anlatım becerilerini geliştirmelerini sağlamakta hem de kültürlerarası farkındalık kazanmalarına olanak tanımaktadır. Özellikle Nasreddin Hoca fıkraları, içerdiği mizah ve toplumsal eleştiri yönüyle evrensel mesajlar taşıdığı için yabancı öğrencilerin ilgisini çekmekte ve anlamlı tartışma ortamları oluşturmaktadır. Ayrıca, bazı derslerde öğrenciler kendi ülkelerine ait masal ya da fıkraları da paylaşarak kültürlerarası bir etkileşim zemini oluşturmakta, böylece farklı kültürler arasında benzerlikler ve farklılıklar üzerine karşılaştırmalı analiz yapılabilir.

- ⊗ **Halk edebiyatı ürünleri:** Mani, bilmece, tekerleme gibi sözlü ürünler öğrencilerin hem kültürü hem de dili öğrenmesine katkı sağlamaktadır.

Kültürel Katkı

- ⊗ Bu ürünler, Türk halkının yaşam tarzı, değerleri, inançları, gelenek ve göreneklere hakkında bilgi verir.
- ⊗ Yerel ağız, yöresel söyleyiş, günlük yaşamla ilgili konular üzerinden sözlü kültür aktarımı sağlanır.
- ⊗ Öğrenciler kendi kültürlerindeki benzer türlerle karşılaştırma yaparak kültürlerarası etkileşim yaşar.
- ⊗ Doğrudan halktan derlenmiş ürünler olduğu için, resmi anlatımın dışında kalan daha samimi ve otantik bir kültürel tanışıklık sunar.

Dil Öğrenimine Katkı

- ⊗ Sözcük dağarcığını zenginleştirir.
- ⊗ Ses bilgisi (uyumlar, hece yapısı), kelime türetme, deyim ve atasözü kullanımı gibi alanlarda farkındalık kazandırır.
- ⊗ Fonetik ve ritim çalışmaları için doğal malzeme oluşturur (özellikle tekerleme ve manilerde).
- ⊗ Ezberleme, tekrar etme ve telaffuz geliştirme gibi dil öğretiminde etkili yöntemlerin uygulanmasını sağlar.
- ⊗ Soru-cevap pratiği yapmaya olanak verir (özellikle bilmecelerle).

Etkileşimli Öğrenmeye Katkı

- ⊗ Öğrenciler grup çalışmalarıyla maniler oluşturabilir, bilmeceler sorabilir, tekerleme yarışmaları yapabilir.
- ⊗ Kendi ülkelerindeki benzer sözlü ürünleri tanıtarak derse katılım artar ve çok kültürlü bir öğrenme ortamı oluşur.

- ⊙ **Geleneksel törenler:** Öğrencilere “kırklama”, “diş buğdayı”, “sünnet düğünü” gibi törenlerin anlatımı yapılmakta ve bazen temsili uygulamalar düzenlenmektedir.

Geleneksel geçiş ritüelleri, bireyin yaşam döngüsündeki önemli eşiklere işaret eden ve toplumsal bellekte güçlü karşılıkları olan kültürel pratiklerdir. Kültürel Uyum Dersi kapsamında, öğrencilere Türk kültüründe doğumla ilişkili gerçekleştirilen “kırklama”, “diş buğdayı” ve “sünnet düğünü” gibi ritüeller tanıtılmakta; mümkün olduğunda bu ritüellere dair temsili uygulamalara da yer verilmektedir. Bu sayede öğrenciler, hem söz konusu törenlerin sosyo-kültürel arka planını öğrenmekte hem de kendi kültürel deneyimleriyle karşılaştırma yaparak kültürlerarası farkındalık geliştirmektedir.

- ⊙ **Yerel müzik ve dans:** Bartın yöresine ait halk oyunları tanıtılmakta, bazı sınıf etkinliklerinde öğrenciler bu oyunlara katılmaktadır.

Yerel müzik ve danslar, toplumsal kimliğin ifadesi, kültürel sürekliliğin taşıyıcısı ve duygusal aidiyetin pekiştiricisi olarak önemli bir yere sahiptir. Kültürel Uyum Dersi kapsamında, Bartın yöresine ait halk oyunları tanıtılmakta; ritim, figür ve kostüm özellikleri bağlamında açıklanmaktadır. Ayrıca, öğrencilerin sürece aktif katılımını teşvik etmek amacıyla bazı sınıf içi uygulamalarda bu halk oyunlarının temsili olarak denemesine imkân sağlanmaktadır. Böylece öğrenciler, hem yer hem yerel kültürel formlarla etkileşim kurmakta hem de beden dili yoluyla kültürel anlamları deneyimleme fırsatı elde etmektedir.

- ⊙ **Karagöz ve Hacivat gölge oyunu,** kültürel uyum dersleri için önemli bir öğretim materyali niteliğindedir. Osmanlı döneminden günümüze ulaşan bu geleneksel tiyatro türü, hem dilsel hem de kültürel açıdan zengin bir içeriğe sahiptir. Karagöz ve Hacivat’ın mizahi diyalogları, gündelik yaşamın tipik unsurlarını yansıtarak dil öğrenenlerin toplumsal bağlamı anlamalarına yardımcı olur. Ayrıca oyundaki karakter çeşitliliği, toplumsal roller, geleneksel değerler, deyim ve atasözleri aracılığıyla hedef kültürün dinamiklerini öğrenme fırsatı sunar.

Pedagojik açıdan değerlendirildiğinde, gölge oyunu interaktif bir öğretim aracıdır. Öğrenciler oyunu izleyerek hem dilsel girdiye maruz kalmakta hem de görsel-işitsel bağlam sayesinde anlamı daha kolay kavrayabilmektedir. Ayrıca öğrencilerin oyuna aktif katılım göstermeleri sağlandığında, iletişimsel dil öğretimi ilkeleriyle uyumlu bir öğrenme ortamı oluşmaktadır. Bu tür bir uygulama, hem kültürel farkındalığı artırmakta hem de dilsel yetkinliği desteklemektedir.

Karagöz ve Hacivat gösterilerinin kültürel uyum derslerine entegre edilmesi, öğrenenlerin kültürel sembollerini tanımasını, toplumsal değerleri anlamasını ve kendilerini bu yeni kültür içinde daha rahat ifade edebilmesini sağlar. Ayrıca mizah aracılığıyla dil öğrenimi daha eğlenceli ve kalıcı hale gelir. Bu özellikleriyle Karagöz ve Hacivat, kültürel uyum derslerinde hem dil hem de kültür aktarımına hizmet eden etkili bir araç olarak değerlendirilebilir.

Sonuç

Bartın Üniversitesi TÖMER’de uygulanan kültürel uyum dersleri, dil öğretiminin ötesinde, Türkiye’ye özgü değerler, normlar, davranış biçimleri ve düşünce yapılarının öğrencilere aktarılmasında temel bir rol üstlenmektedir. Bu dersler, öğrencilerin hem dilsel hem de kültürel yeterliliklerini bütüncül bir yaklaşımla geliştirmeyi amaçlar. Dil öğrenimi ile kültürel öğrenimin entegrasyonu, öğrencilerin Türkiye toplumuna daha etkin ve anlamlı katılmalarını kolaylaştırmakta; böylece öğrenciler, pasif bir dil alıcısı konumundan çıkarak, aktif kültürel aktörlere dönüşmektedir.

Bu bağlamda kültürel uyum dersleri, kültürlerarası iletişim becerilerinin geliştirilmesine olanak tanıyarak, öğrencilerin farklı sosyal ve kültürel ortamlarda uygun davranışları benimsemelerine yardımcı olmaktadır. Ayrıca, bu dersler aracılığıyla öğrenciler, Türkiye'nin sosyal yaşamına dair kapsamlı bir perspektif kazanmakta, bu da onların sosyal entegrasyon süreçlerinde karşılaşılabilecekleri zorlukları aşmalarını kolaylaştırmaktadır.

Bu bağlamda, ders içeriklerinde Türkiye'nin Somut Olmayan Kültürel Miras (SOKÜM) unsurlarına yer verilmesi, kültürel uyumun sağlanmasında büyük önem taşımaktadır. Geleneksel törenler, halk oyunları, yerel müzikler, el sanatları ve dilde kullanılan sözlü ürünler gibi SOKÜM öğeleri, öğrencilere kültürel kimlik ve aidiyet duygusu kazandırmakta; böylece hem kültürlerarası anlayışı derinleştirmekte hem de kültürel farklılıklar arasında köprüler kurulmasına olanak tanımaktadır.

Bu yaklaşım, kültürel uyum sürecinde öğrencilerin sadece dil değil, aynı zamanda sosyal davranış ve değer sistemlerine dair bilgi edinmelerini sağlayarak, onları Türkiye toplumunun aktif ve bilinçli bireyleri haline getirmektedir (UNESCO, 2003). Dolayısıyla, BARÜ-TÖMER kültürel uyum dersleri, somut olmayan kültürel mirasın öğrenme ortamına entegrasyonu ile hem dil öğretiminde hem de kültürel adaptasyonda bütüncül bir model sunmaktadır.

Sonuç olarak, BARÜ-TÖMER kültürel uyum dersleri, sadece yabancı dil öğretimi değil, aynı zamanda kültürel bilinç ve duyarlılığın artırılması yoluyla, çok boyutlu bir eğitim deneyimi sunmakta ve öğrencilerin hem bireysel hem de toplumsal düzeyde gelişimlerine katkı sağlamaktadır. SOKÜM'ün kültürel uyum derslerine entegre edilmesi, eğitim ortamlarında kültürel çeşitliliğin zenginleştirilmesi ve kültürlerarası anlayışın derinleştirilmesi açısından önemli bir pedagojik strateji olarak değerlendirilebilir. Bu yaklaşım, hem Türkiye'deki yabancı öğrencilerin topluma adaptasyonunu kolaylaştırmakta hem de somut olmayan kültürel mirasın yaşatılması ve kuşaktan kuşağa aktarılması sürecine katkı sağlamaktadır.

KAYNAKÇA

BARÜ-TÖMER (Bartın Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi), Hakkımızda. Erişim tarihi: 10.05.2025

Somut Olmayan Kültürel Mirasın Korunması Sözleşmesi (2005), *Millî Folklor*. S. 65. s. 163-171.

Oğuz, M. Öcal (2013), "Terim Olarak Somut Olmayan Kültürel Miras", *Millî Folklor*, S.100, s.5-13.

Derdiçok, Nükte Sevim (2017), "Mizahın Müzelenmesi:Türkiye'deki Neşe, Karikatür ve Mizah Müzeleri", *Uluslar arası Genç Akademisyenler Kültür Kongresi Bildiriler Kitabı*, İzmir, s.328-341.

Ekici, Metin (2004), "Bir Sempozyumun Ardından: Somut Olmayan Kültürel Mirasın Müzelenmesi", *Millî Folklor*. Sayı. 61. s. 5-12.

XVII.ULUSLARARASI
DÜNYA DİLİ
TÜRKÇE
SEMPOZYUMU

Sevda KAMAN*

İtalyan Levanten Angelo Scanziani'nin Türkçe Dil Bilgisi Kitabı: *Grammatica Turca*

Özet

Osmanlı Devleti'nin XIX. yüzyıl iktisat tarihine bakıldığında İstanbul'a ve İzmir'e yerleşen İtalyanların ticari hayatta aktif rol aldıkları görülür. Bununla birlikte İtalyanların bir kısmı sanat alanında bir kısmı da sarayda çevirmenlik, kâtiplik, ressamlık, bahçıvanlık gibi görevler üstlenmişlerdir. Angelo Scanziani (1863-?), Lombardi'den sürgün edilerek Osmanlıya sığınan ve Sultan II. Abdülhamit'in bahçıvanbaşı olarak çalışan bir babanın oğludur. Mekteb-i Sultânî mezunu olan Angelo Scanziani, Türkçe yetkinliği sayesinde sarayın mütercimi ve kâtibi olmayı başarır. 1889-1902 yılları arasında Pera ve Galata'daki İtalyan okullarında Türkçe ve Fransızca öğretmenliği yapan Scanziani, İtalyan okullarındaki öğrencilerine ve Osmanlıya yerleşen veya geçici olarak bulunan İtalyanlara yol gösterecek *Grammatica Turca* (1890) ve *Lingua Turca* (1900) adlı iki Türkçe dil bilgisi kitabı yazar. Scanziani, 19. yüzyılda konuşma odaklı yabancı dil öğretme metotlarıyla ünlenen W. Gaspey (1819-1872), E. Otto (1813-1878) ve C. M. Sauer (1827-1896)'in dil metotlarını Osmanlı Türkçesi öğretiminde ilk defa uygulayan kişidir. Bu bildiri alanyazında daha önce incelenmemiş, Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretimini esas alan *Grammatica Turca* (1890) adlı eseri tanıtmayı ve içeriğini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Bildiride Yunanca, Fransızca ve Türkçeyi yetkin bir biçimde konuşan bir göçmenin Osmanlı Türkçesine bakışı ve eserde kullanılan yabancı dil öğretim metodu incelenmiştir. *Grammatica Turca*, ön sözündeki bilgilere göre Doğu'daki İtalyan okullarında öğretilen tüm Doğu dillerine üstün gelen Türkçeyi öğretmek amacıyla yazılmıştır. Arap ve Latin harfli, İtalyanca açıklamalı bu eserde Osmanlı Türkçesinin teorik ve pratik bir şekilde kısa sürede öğretildiği iddia edilmiştir. Scanziani'yi Osmanlı Türkçesini öğreten dil bilgisi kitapları yazar Avrupalılardan ayıran nokta onun Türkçeyi sonradan öğrenmemesi, İstanbul'da doğup Osmanlı topraklarında eğitimini tamamlayan ikinci nesil bir levanten olmasıdır. *Grammatica Turca* sadece ders kitabı olarak değil, son dönem Osmanlı Türkçesinin fonetiği, morfolojisi ve söz dizimi hakkında bilgiler veren, çeviri yazılı/transkripsiyon metinlerinden biri olması sebebiyle İstanbul ağzının telaffuz kayıtlarını içeren kaynaklar arasında değerlendirilmelidir.



ANAHTAR
KELİMELER

Osmanlı Türkçesi, Arap-Latin Harfli Dil Bilgisi
Kitapları, Yabancılar Türkçe Öğretimi.

* Doç. Dr., Bartın Üniversitesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, skaman@bartin.edu.tr



Turkish Grammar Book By Italian Levantine Angelo Scanziani: Grammatica Turca

Abstract

In the economic history of the Ottoman Empire during the nineteenth century, Italians who settled in Istanbul and Izmir played an active role in commercial life. In addition to trade, some Italians were engaged in the arts, while others held positions in the imperial court as interpreters, secretaries, painters, or gardeners. Angelo Scanziani (1863-?) is the son of a father who was exiled from Lombardy and sought refuge in the Ottoman Empire, where he worked as the head gardener for Sultan Abdulhamid II. A graduate of the Mekteb-i Sultani (Sultan School), Angelo Scanziani's proficiency in Turkish enabled him to become a palace translator and clerk. Between 1889 and 1902, Angelo Scanziani taught Turkish and French at Italian schools in Pera and Galata. He wrote two Turkish grammar books, *Grammatica Turca* (1890) and *Lingua Turca* (1900), to guide his students and Italians who had settled or were temporarily residing in the Ottoman Empire. Scanziani was the first to apply the foreign language teaching methods of W. Gaspey, E. Otto, and C. M. Sauer, who were renowned in the 19th century for their conversation-focused approach, to Ottoman Turkish. This paper introduces and evaluates *Grammatica Turca* (1890), a work not previously examined in the literature that focuses on teaching Turkish as a foreign/second language. It examines the perspective of a fluent Greek, French, and Turkish speaker on Ottoman Turkish and the foreign language teaching method used in the work. According to the preface, *Grammatica Turca* was written to teach Turkish, considered superior to other Eastern languages taught in Italian schools in the East. Written in Arabic and Latin script with Italian explanations, the work claims that Ottoman Turkish can be taught theoretically and practically in a short period of time. What distinguishes Scanziani from other Europeans who wrote grammar books for teaching Ottoman Turkish is that he was not a late-life learner of Turkish, but rather a second-generation Levantine born in Istanbul who completed his education in Ottoman territories. *Grammatica Turca* should be evaluated as both a textbook and a source of phonetic, morphological, and syntactic information about late Ottoman Turkish. It also contains transcribed texts and recordings of the pronunciation of the Istanbul dialect.



KEYWORDS

Ottoman Turkish, Arabic-Latin Alphabet Grammar Books, Teaching Turkish to Foreigners.



Giriş

Osmanlı Devleti ile İtalya arasındaki uzun bir geçmişe dayanan ikili ilişkiler 18. yüzyılın sonlarından itibaren daha da güçlenmiştir. 1815 sonrasında İtalyan elçileri İstanbul'da etkin bir konuma gelmiş; 1821 ihtilâli sonrası, İtalya'da siyasi karışıklıklar ve monarşik/yenilikçi akımlar nedeniyle çok sayıda İtalyan ihtilalci Osmanlı topraklarına siyasi mülteci olarak sığınmıştır (Tütüneken, 2023, s. 49). Maria Bossaert'e göre (2020) 1821'den sonra, 1830'ların başında ve 1848-1849 ayaklanmalarının ardından birkaç göç dalgasına ve İtalyanları yarımadayı terk ederek Osmanlı İmparatorluğu'na ve özellikle başkente göç etmeye yönelten başlıca nedenler siyasi ve ekonomik nitelikteydi.

Osmanlıda ikamet eden İtalyanların bir kısmı hekimlik, askerlik, sağlık, mimarlık, alanlarda hizmet ederken bir kısmı da sarayda çevirmenlik, kâtiplik, ressamlık, bahçıvanlık gibi görevler üstlenmişlerdir. Lombardi sürgünü Monticellolu Romeo Scanziani' nin oğlu olan Angelo Scanziani, İstanbul'da doğup Osmanlı topraklarında eğitimini tamamlayan levantenlerden biridir. Babası II. Abdülhamit'in bahçıvanbaşı olarak görev yaparken Angelo, Türkçe yetkinliği sayesinde sarayın çevirmeni ve kâtibi olmayı başarır (Grange, 1994, s. 491).



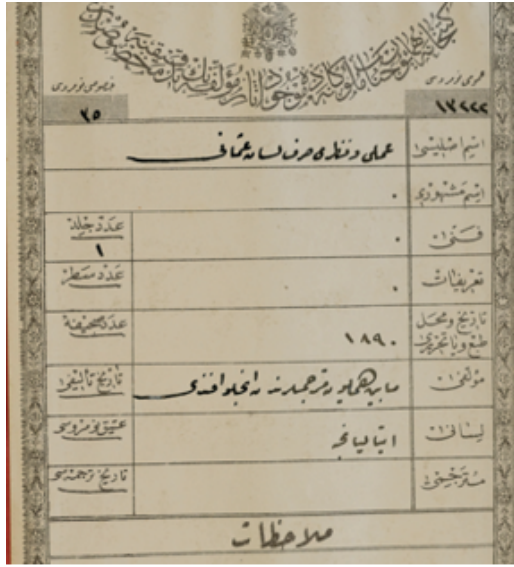
Görsel 1: BOA.FTG.f. 491 (Mütercim Angelo Efendi).

Devlet, ordu veya saray için çalışan diğer Avrupalılar gibi Türkçeyi iyi kullanmada mahir olan Scanziani, XIX.'da İtalyanlara Osmanlı Türkçesini öğretmek için *Grammatica Turca* (1890) ve *Lingua Turca* (1900) adlı iki Türkçe dil bilgisi kitabı yazar. Aynı zamanda Pera ve Galata'daki İtalyan okullarında Türkçe ve Fransızca öğretmenliği görevlerini de yürüten Scanziani'nin *Fransızcaya Aşinâ Olanlara Mahsus Cedid Sarf u Nahv-ı Osmânî* adlı bir dil bilgisi kitabı daha vardır (BOA, MF. MKT. 739/75). Bu hizmetlerinden ötürü Osmanlı Devletince BOA.İ.TAL.23-77 (H. 08.12.1310/M. 23.6.1893 tarihli) ve BOA.İ.TAL.360-11 (H.08.12.1310/M. 23.6.1893-H.06.01.1323/M. 13.3.1905) numaralı belgelere göre kendisine iki kez Osmanlı nişanı takdim edilmiştir. Scanziani, 1902'de İtalyan konsolosu Solimbergo'nun önerisiyle İtalyan makamlarınca da Türkçeyi öğreten kitaplarından ötürü ödüllendirilmiştir (Bossaert, 2019, s. 276). Osmanlı-İtalyan ilişkilerinin bozulduğu ve kamuoyunda İtalyanlara karşı tepkinin yükseldiği Trablusgarp Savaşı (1911-1912) döneminde resmî kurumlardaki İtalyan me-

murların işine son verilmiştir. Bu süreçte Scanziani, Osmanlı tabiiyetini kabul etme seçeneğini reddedip İtalyan elçiliğinde görev almıştır (Bossaert, 2019, s. 286). Hayatının son yılları yokluk içinde geçen Scanziani'nin bu tercihini Bossaert, bir vatanseverin oğlu olmasıyla ilişkilendirilmiştir. (2019, s. 276). Onunla ilgili Osmanlı arşivindeki H. 15.11.1333/M. 24.9.1915 tarihli son kayıta Angelo Scanziani'nin İtalya Hükümeti tarafından Dersaadet Amerika Sefarethanesi'nde bırakılan kişiler arasında olduğu belirtilmektedir (BOA. DH.EUM.5.Şb 17-7). Tarafımdan hazırlanan (2023) *İtalyan Levanten Angelo Scanziani'nin Lingua Turca (Amelî ve Nazarî Sarf u Nahv-i Lisân-ı Osmânî) Adlı Eseri Üzerine* adlı çalışmada Angelo Scanziani'nin ailesi ve Scanziani'nin hayatı hakkında detaylı bilgiler aktarılmıştır. Bu bildiri de daha çok *Grammatica Turca* (1890) adlı eser üzerinde durulacaktır.

Grammatica Turca (1890)

Osmanlı Türkçesini pratik-teorik bir şekilde öğretmeyi amaçlayan *Grammatica Turca* (1890) 101 sayfalık Arap ve Latin harfli, İtalyanca açıklamalı bir dil bilgisi kitabıdır. Kitabın son sayfasında yer alan Arap harfli kayıta eserin adı *Amelî ve Nazarî Sarf u Nahv-i Lisân-ı Osmânî*, yazarı "Mabeyn-i Hümâyun Mütercimlerinden Ancelo Efendi", dili İtalyanca olarak kaydedilmiştir.



Görsel 2: *Grammatica Turca*, s. 101.

Bumatbueser, Milli Saraylar İdaresi Başkanlığı Sultan II. Abdülhamid Koleksiyonu'na YSKH. AV.586 envanter numarasıyla kayıtlıdır. Eserin dijital kopyası Milli Saraylar İdaresi Başkanlığı'ndan talep edilmiş, gerekli meblağ ödenerek yayın için izin alınmıştır. Eser daha önce herhangi bir akademik çalışmada ele alınmamıştır.

Eserin İtalyanca yazılan kapağında eserin tam adı *Grammatica Turca Practica-Teorica* olarak belirtilmiştir. Kapakta Angelo Scanziani'nin sarayın çevirmeni ve kâtipi, Mekteb-i Sultânî'nin eski bir mezunu olduğu özellikle belirtilmiştir. Nitekim bu açıklamalar onun Türkçe yetkinliğini ispatlar niteliktedir. Kapakta kitabın el yazısı, resimli transkripsiyon, alıştırma vb. içerdiği bilgisi verilmiştir. Kitap, İstanbul'da yine bir levanten olan Dalmaçyalı bir Hırvat matbaacı Anton Zellich'in oğullarının işlettiği Zellich Fils (Zellich Kardeşler) Matbaası'nda (Tülek, 2024, s.29) basılmıştır. Kapakta ayrıca eserin "Türkiye'deki İtalyanlar ve İtalyan öğrenciler için" kullanılabilir olduğu bilgisi verilmiştir.

Yazar, Arap harfli ön sözde (Scanziani, 1890, s. 3) II. Abdülhamit'i öven sözlerinden sonra onun eğitime olan katkıları sayesinde ülkemizin her yerinde bilim ve eğitimin günden güne ilerlediğini ifade etmiştir. Yazar, ön sözde ayrıca kitabı yazma gayesini şu sözlerle açıklar:

“

“Dil öğrenme isteği herkeste olduğu gibi, özellikle Osmanlının gelişimi hakkında doğru fikir edinmek ve Osmanlı topraklarıyla her türlü ilişkide bulunmak için Osmanlıca öğrenme arzusu İtalyanlar arasında da ortaya çıkmıştır. Diğer yandan, İtalyanların çeviri çalışmalarına yardımcı olacak güncel bir kitap bulunmadığından vatandaşlarımızın bu arzularını kolaylaştırmak ve padişahımızın eğitime verdiği önem sayesinde Osmanlı okullarının en ünlülerinden sayılan Mekteb-i Sultânî’de edindiğim bilgi birikiminin bir teşekkürü olarak Osmanlıca dil bilgisini içeren bu eseri haddim olmayarak yazıp vatanımızın kütüphanesine mütevazı bir hediye olarak sundum.” sözleriyle açıklar (Scanziani, 1890, s. 1).

”

İtalyanca yazılan ön sözde ise ticari, endüstriyel ve mali ilişkiler için modern dilleri öğrenmenin çağın gerekliliklerinden biri olduğunu söyler. Türkçenin de bu öğrenilmesi gereken bu modern dillerden biri olduğunu belirtir. Yazar burada Arap harfli ön sözde benzer açıklamaları yapar. Yazar, Türkçenin öğrenimini mümkün olan her yolla kolaylaştırmaya ve her zekâ düzeyine uygun hale getirmeye çalıştığını, Türkçe sözcüklerin önce fonetik olarak yazıldığını, ardından okuyucunun dikkatini sözcüğün asıl biçimine yöneltmek üzere metinde orijinal hâlinin de verildiğini belirtir. Yazar bu kitabın amacının Doğu’daki İtalyan okullarında öğretilen tüm Doğu dilleri arasında öne çıkan Türkçeyi öğretmek olduğunu burada da bir kez daha yineler. Eserin hedef kitlesi olan Türkiye’de kurulmuş İtalyan okullarındaki öğrenciler ve Türkçenin temel unsurlarını öğrenmek isteyen Osmanlı İmparatorluğu’nda yaşayan veya geçici olarak kalan İtalyanlardır. Yazar, kitapta uyguladığı yöntemin sade ve açık bir hâle getirilmesi sayesinde, bazı zorluklara rağmen faydalı olacağını; eserin hedef kitlesi için yarar sağlayacağını umduğunu aktarır (Scanziani, 1890, s.7-8).

Scanziani, Osmanlı Türkçesinde Gaspey-Otto-Sauer metodunu ilk defa *Grammatica Turca* (1890) ve *Lingua Turca* (1900) adlı iki Türkçe dil bilgisi kitabında uygulamıştır. *Lingua Turca* adlı eserinde bu metodu kullandığını ön sözde özellikle ifade etmiş, ancak *Grammatica Turca*’da bu metodu uygulamasına rağmen kitabında bununla ilgili açıklamaya yer vermemiştir. Yabancı dil öğretimi için konuşma odaklı dil bilgisi öğretimine dayalı Gaspey-Otto-Sauer metodu (MGOS), Heidelberg’deki Julius Groos yayinevi tarafından dünya çapında dağıtılmış olup adını bu öğretim metodundaki ilk ve en önemli ders kitaplarından yani Thomas William Gaspey (1819-1872), Emil Otto (1813-1878) ve Karl Marquard Sauer (1827-1896)’den almıştır. Metot, Gaspey’in, “konuşma metodu” olarak adlandırılan öğretim kavramının Alman hedef kitleye İngilizce öğretme deneyimi çerçevesinde geliştirilmiş, Otto ve Sauer’in içerik açısından tamamlamasıyla şekillenmiştir (Kemmler, 2019, s. 2). 19. ve 20. yüzyıllarda modern yabancı dil öğretimi alanında ün kazanan metotta “konuşma dilbilgisi, temel dilbilgisi ve sözcük listesi” gibi yardımcı materyallerden yararlanılmıştır. 1851’den beri modern yabancı dillerin öğrenimi ve öğretimi için ders kitapları yayınlamaya ağırlık veren Alman yayinevi sahibi Julius Groos, Gaspey-Otto-Sauer metodunun 6-12 ay arası gibi kısa bir zaman diliminde teorik-pratik yapısı ve konuşma alıştırmaları ile yabancı dilde konuşmayı ve yazmayı tutarlı bir biçimde öğrettiğini ifade etmiştir (Akt. Yılmaz, 2019, s. 99-100).

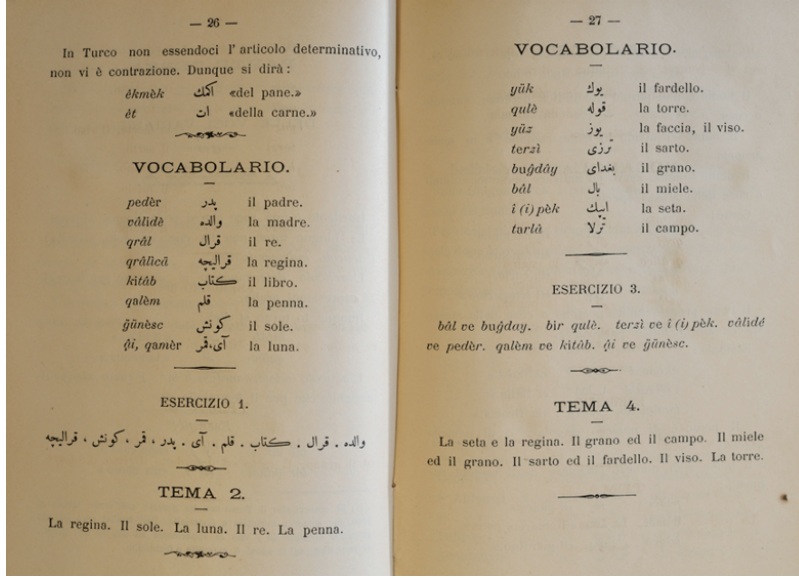


(PC 1899: 169); Quelle: IA

Görsel 3: akt. Kemmler, 2019b, s. 40.

Yazar bu eserinde Türkçeyile ilgili görüşlerine yer vermezken, *Lingua Turca* adlı eserin giriş bölümünde Türkçenin kökeni ve gelişimi hakkında bilgi vermektedir. Scanziani'ye göre Oğuz ve Uygur adındaki iki Moğol lehçesinden türeyen, Türkler, Tatarlar, Türkmenler ve Kırgızlar tarafından konuşulan Türkçe; Osmanlı Türklerinin 14. yüzyılda Orta Asya'dan Anadolu'ya gelmesiyle Rum, Ermeni, Arap ve Fars kültürleriyle etkileşime girerek dillerinde değişim yaşamıştır (Scanziani, 1900, s. 14; akt. Kaman, 2023, s. 302). Scanziani'ye göre Osmanlı Türkçesinin yazı dilinin karmaşık bir yapısından ötürü öğrenilmesi güçtür ancak konuşma dili daha hızlı ve kolay öğrenilebilir (akt. Kaman, 2023, s. 302).

Grammatica Turca beş bölümden oluşmaktadır. Ömer Yağmur'un aktardığı gibi 17-19. yüzyıllarda Avrupalı yazarlar tarafından yazılan Türkçe dil bilgisi kitaplarında Türkçe çoğunlukla "imla ve fonoloji, isim, sıfat, zamir, fiil, zarf, edat, bağlaç, ünlem, söz dizimi ve ekler" başlıkları altında ele alınmıştır (2015, s. 649). *Grammatica Turca*'da da Türkçe sözcükler aynı sırayla "isim, sıfat, zamir, edat, bağlaç, ünlem, fiil" olmak üzere sekiz başlıkta incelenmiştir. Eserin son bölümünde Türkçe söz dizimi ile ilgili açıklama ve örnekler yer almaktadır. Dil becerilerini geliştirmek amacıyla Türkçeden İtalyancaya ve İtalyancadan Türkçeye çeviri alıştırmaları "Esercizio" ve "Tema" başlıkları altında sunulmuştur. Kitabın sonuna "Bu dilbilgisi için özel bir sözcük dağarcığı yakında yayınlanacaktır." ibaresi eklenmiştir. Kitaptaki hatalı yazımlar sonda belirtilmiştir. Üçüncü bölümden itibaren her konudan sonra *Sözcük bilgisi (Vocabolario)* başlığı altında günlük dili yansıtan sözcükler listelenmiştir. Akabinde *Alıştırma (Esercizio)* başlığı altında bu sözcüklerin kullanıldığı Arap harfleriyle ve Latin harfli Osmanlı Türkçesiyle yazılmış cümle örnekleri verilmiş, *Konu (Tema)* başlığı altında yine bu sözcüklerin kullanıldığı İtalyanca yazılmış cümle örnekleri sıralanmıştır.



Görsel 4: Grammatica Turca, s. 27-28.

Birinci bölümde (s. 9-15) alfabe ve el yazısı örnekleriyle harflerin başta, ortada, sonda yazımı, harflerin birleşimi ve yazma alıştırmaları gibi imlaya dair bilgiler bulunmaktadır. İkinci bölümde (s. 17-24) alfabe ve fonetiğe dair bilgiler aktarılmıştır. Burada harflerin matbu formları, harflerin İtalyancadaki karşılıkları, telaffuzları ve Osmanlı Türkçesindeki ünlü ve ünsüzler hakkında bilgi verilmiştir. Harflerin nasıl okunacağı örneklerle açıklanmış, özellikle telaffuzu güç “c (ج), ç (چ), h (ح), h (خ), z (ذ), z (ز), j (ژ), ş (ش), s (ص), z (ظ), ğ (غ), k/ğ (ك), ö/ü (و), he (ه), y/ya (ی)” gibi harflerle ilgili açıklamalarda bulunmuştur. Bu açıklamalarda “Türklerin kh (ح) ile kh (خ) harflerini telaffuz ederken fark gözetmedikleri not edilmelidir; her ikisi de güçlü bir aspirasyonla (nefesli bir sesle) söylenir.” gibi Türkçe sesletim hakkında da bilgiler vardır. Ayrıca nokta, virgöl, noktalı virgöl, iki nokta üst üste, ünlem ve soru işareti, parantez işaretlerini gösterilmiş ve noktalama işaretlerinin İtalyancadan pek farklı olmadığı belirtilmiştir.

Eserin üçüncü ve dördüncü bölümünde sözcük türleri ile ilgili kurallar ve örnekler, sıralanmıştır. Kitabın en uzun bölümü olan üçüncü bölümde (s. 25-78) isim, sıfat, zamir, fiil üzerinde durulmuştur. *İsim (Nome)* başlığı altında (s. 28-35) Türkçede belirsiz tanımlık olarak “bir” sözcüğünün kullanıldığı, belirli tanımlığın da Türkçede kullanılmadığı ifade edilmektedir. Türkçede isimlerde cinsiyet kategorisinin bulunmadığı ancak Osmanlı Türkçesinde *vâlid*, *muallim*, *mürebbiye*, *muhbîr*, *muallimîn*, *muhbîrîn* örneklerinde olduğu gibi Arapça kökenli sözcüklerde cinsiyet ayrımının bulunduğunu açıklamıştır. Bölümde ayrıca özel, cins ve bileşik isimlerle ilgili örnekler sunulmuş; ayrıca isimlerin tekil-çoğul biçimleri ile hâl ve iyelik ekleriyle çekimleri gösterilmiştir. Örneğin *oda* sözcüğü isim durum eklerine [yalın hâl (nominativo), ilgi (genitivo), çıkma (1° ablativo), bulunma (2° ablativo), yönelme (dativo), belirtme (accusativo)] göre çekimlenmiştir:

1° Esempio :			
Nominativo	ó(o)dā	اوطه	«la stanza.»
Genitivo	ó(o)dāniñ	اوطه نك	«della stanza.»
1° Ablativo	ó(o)dādān	اوطه دن	«dalla stanza.»
2° »	ó(o)dādā	اوطه ده	«nella stanza.»
Dativo	ó(o)dāiā	اوطه به	«alla stanza.»
Accusativo	ó(o)dāyi	اوطه ني	«la stanza.»

Görsel 5: *Grammatica Turca*, s. 29.

Türkçede isim tamlamalarının İtalyancanın tersine kurulduğu örneklerle gösterilmiştir: Örneğin, “la casa dell’amico (arkadaşın evi)” demek yerine Türkçede şöyle denir: *dell’amico sua casa* (arkadaşın evi). Birleşim isimler için genellikle Türkçede aslında çok olmadığı, daha çok Arapça ve Farsça sözcüklerle oluşturulduğu (Arapça + Farsça, Türkçe + Farsça vb.) ifade edilmiştir. Avrupalı yazarların dil bilgisi kitaplarında isim bahsinde “isimlerde cinsiyet kategorisi, isim durum ekleri, sayılar, gün isimleri” konularına değinilmiştir. Bu eserlerden farklı olarak *Grammatica Turca*’da isim tamlamaları ve birleşik isim konusuna da kısaca değinilmiş, gün isimleri verilmemiştir.

Sifat (Aggettivo) başlığı altında (s. 36-44) öncelikle sıfatın tanımı, isimden önce gelme kuralı belirtilmiştir. Sıfatlarda derecelendirme üzerinde durulmuştur. 19. yüzyılda yazdıkları dil bilgisi kitaplarıyla öne çıkan Arthur Lumley Davids *A Grammar of the Turkish Language*’de ve James W. Redhouse *Grammaire Raisonnée de la Langue Ottomane*’da sadece sıfatlarda derecelendirme ve sayı sıfatları üzerinde dururken Scanziani, sayı sıfatları dışında niteleme, işaret, soru ve belgisiz sıfat türlerini de örneklerle açıklamıştır. *Zamir (Pronome)* başlığı altında (s. 45-53) zamirlerin isimlerin yerine geçen sözcükler olduğu açıklanmış; kişi, iyelik, işaret, soru ve ilgi zamirleri sınıflandırılmıştır. Bu bölümde ayrıca iyelik kökenli şahıs ekleri “*yazdım, yazdın, yazdı, yazdık, yazdınız, yazdılar/ ve(i)rdim, ve(i)rdin, ve(i)rdi, ve(i)rdik, ve(i)rdiniz, ve(i)rdiler*” örneğiyle aktarılmıştır. Her bir zamir türü için örnekler ve durum ekleriyle çekimleri verilmiştir.

Fiil (Verbo) başlığı altında (s. 54-78) fiillerin eylem veya durum ifade ettiği, köklerinin değişmez olduğu ancak son eklerin zaman, kip ve kişiye göre değiştiği belirtilmiştir. Nesnesine (geçişli ve geçişsiz fiiller) ve öznesine göre (etken, edilgen, dönüşlü, işteş) fiil çatıları açıklanmıştır. Şahıs ekleri, ek fiilin geçmiş zamanı ve şartı, bildirme (şimdiki, görülen geçmiş zaman, duyulan geçmiş zaman, gelecek zaman) ve tasarlama kipleri (şart, emir, gereklilik, istek) incelenmiştir. Basit ve birleşik zamanlı fiiller arasındaki farklar ile yeterlilik fiili, olumlu-olumsuz fiil çekimleri üzerinde durulmuştur. Ardından, Türkçedeki yardımcı fiiller “*etmek, kılmak, eylemek, buyurmak, olmak*” şeklinde listelenmiştir. Burada *sev-* fiilinin geniş zaman çekimi örneklendirilirken (*sevmem, sevmezsin, sevmez, sevmeyiz, sevmezsiniz, sevmezler*) şimdiki-gelecek zaman göstergesinin olumsuz çekiminin bu şekilde olduğu, olumsuz olduğunda her zaman şimdiki zaman anlamında kullanıldığı belirtilmiştir. Fiilimsi örnekleri (s. 69-71) verilmiştir.



Dördüncü bölümde (s. 79-92) zarf, edat, bağlaç, ünlem üzerinde durulmuştur. Dördüncü bölümde *Zarf (Avverbio)* başlığı altında (s. 79-82) zarfın fiili ve sıfatı nitelemek için kullanıldığı ifade edilmiş; Türkçede kullanılan başlıca zarflar “*yoksa, erken, geç, hâlâ, hayır, yok, evet, ancak, az, yakın, uzak, sonra, artık, aşağı, yukarı, beri, daha, şimdi, ziyade, muntazaman, nizâmen, derhal, evvel, mesela, hemen*” şeklinde sıralanmıştır. Bu zarfların birkaçının cümle içinde kullanımı verilmiştir. *Edat (Preposizione)* başlığı altında (s. 83-85) edatın, insanlar ve nesnelere arasındaki ilişkileri belirtmek için kullanıldığı belirtilmiştir. Başlıca edatlar “*üzere, yukarı, yukarıda, için, ile, -den, -dan, -de, -da, gibi, yine*” şeklinde sıralanmıştır. Edatların birkaçının cümle içinde kullanımı verilmiştir. *Bağlaç (Congiunzione)* başlığı altında (s. 86-88) bağlaçların önermeleri/cümleleri birleştiren sözcükler olduğu belirtilmiş, başlıca bağlaçlar “*eğer, ki, gerek, yâhud, dahi, fakat, lakin, zira, çünkü*” şeklinde sıralanmıştır. Bağlaçların birkaçının cümle içinde kullanımı verilmiştir. *Ünlem (Interizione)* başlığı altında (s. 89-92) ünlemin tanımı, basit ve birleşik olmak üzere ikiye ayrıldığı belirtilmiştir. Başlıca ünlemler “*yaşa, pek âlâ, vay, aferin, Allah aşkına, sükût, yavaş, hadi, işte, ha, sakın a, u, eh, ay, vah, aman*” şeklinde sıralanmıştır.

Beşinci bölümde (s. 93-98) ise Türkçenin söz dizimi hakkında kısa bilgiler ve örnek cümleler verilmiştir. Bu bölüm, Türkçe cümle yapısının üç öğeden oluştuğunu, öge sıralamasının özne (soggetto), tümleç/nitelik (sıfat/attributo) ve yüklem (fiil/verbo). şeklinde olduğu “*Birâderiniz çalışkandır*” cümlesi üzerinden açıklanır. Burada, her ögenin tanımını kısaca açıklanır ve uzun cümlelerde özne yerinin değişebileceği belirtilir. Daha sonra Türkçedeki tümleç çeşitleri (doğrudan, dolaylı, zarf) ve cümle türleri (basit, birleşik, eksiltili) örnek cümlelerle açıklanmıştır. Eserde yapım eklerine dair bir açıklama bulunmamaktadır.

Grammatica Turca'nın önemli özelliklerinden biri de Arap harfli yazıdan telaffuzu anlaşılmasını Türkçe ve alıntı sözcüklerin 19. yüzyıl sonundaki telaffuzunu anlamaya yarayan konuşma dilinin telaffuz kayıtlarını içermesidir. Örneğin 19. yüzyıl metinlerinde Osmanlı Türkçesinde dudak uyumunun eski yazı geleneğinden bağımsız konuşma dilinde sağlandığı gösteren örnekler yer alır:

PERFETTO.			VOCABOLARIO.		
ó(o)ldüm	اولدم	io fui, sono stato.	sâât	ساعة	l'orologio.
ó(o)ldüñ	اولدك	tu fosti, sei stato.	âltın	آلتون	l'oro.
ó(o)ldy	اولدى	egli fu, è stato.	pâniâlön	پانطالون	i calzoni.
ó(o)ldüq	اولدق	noi fummo, siamo stati.	ğömlëk	كوماك	la camicia.
ó(o)ldyñüz	اولديكيز	voi foste, siete stati.	khaq	حق	la ragione.
ó(o)ldyñär	اولديلر	egli no furono, sono stati.	qabâkhât	قباحت	il torto.
ó(o)lmüşüm	اولتم	io fui, sono stato.	doly	طولى	pieno.
ó(o)lmüşün	اولتلك	ecc.			
ó(o)lmüş	اولتش				
ó(o)lmüşüz	اولتيز				
ó(o)lmüşünüz	اولتلكيز				
ó(o)lmüşñär	اولتلر				

Görsel 6: *Grammatica Turca*, s. 65, 90.

Yine *Grammatica Turca*'da yazarın *Lingua Turca* adlı eserine nispetle daha az da olsa konuşma dilinin kalıp sözlerini gösteren örnekler de vardır:

ssabâkh khairlër ó(o)lsun صباح خيرلر اولسون buon giorno!
âqscâm khairlër ó(o)lsun آقشام خيرلر اولسون buona sera!

Görsel 7: *Grammatica Turca*, s. 51.

Eserde eş ve yakın anlamlı sözcükler bazı listelerde bir arada verilmiştir:

<i>khàir, yoq</i>	خير، يوق	no.
<i>ùdàm, insàn</i>	آدم، انسان	l' uomo.
<i>dost, mukhlàb</i>	دوست، محب	l' amico.
<i>mukhibè</i>	محبه	l' amica.
<i>biràdèr, qardàsc</i>	برادر، قرداش	il fratello.
<i>qiz qardàsc, hemscirè</i>	همشیره، قز قرداش	la sorella.

Görsel 8: *Grammatica Turca*, s. 33.

Sonuç

Osmanlı Türkçesinin yabancılara öğretimi alanında XVII. yüzyıldan itibaren Avrupa merkezli birçok dil bilgisi kitabı kaleme alınmıştır. Bu eserlerin büyük çoğunluğu, Türkçeyi sonradan öğrenmiş oryantalistler tarafından hazırlanmıştır. Ancak Scanziani'nin çalışması bu genel çerçeveden belirgin biçimde ayrılmaktadır. İstanbul doğumlu, Mekteb-i Sultânî mezunu bir ikinci nesil levanten olan Scanziani, kültürel kimliğini Osmanlı toplum yapısı içinde inşa etmiş, Türkçeyi yaşadığı çevrenin doğal iletişim aracı olarak edinmiştir. Yazarın Türkçe yeterliliği, eserin dilsel doğruluk düzeyini artırmıştır.

Eseri teorik-pratik dil bilgisi kitabı yapan özelliği içeriğindeki alıştırma ve uygulamalardır. Dil öğretiminde sözcük bilgisi de önemli olduğu için yazar konuyla açıklamalar ve örneklerden sonra üçüncü bölümden itibaren her konu anlatımının sonuna gündelik dilde sıklıkla kullanılan *Sözcük bilgisi (Vocabolario)* başlığı altında sözcük listeleri ve listelenen sözcüklerin cümle içinde kullanımını gösteren Arap ve Latin harfli, Osmanlıca-İtalyanca alıştırma metinleri eklemiştir. Osmanlı Türkçesini konuşmak kadar yazı geleneğini bilmek de ayrı bir beceri istediği için kitapta Arap harflerinin yazımı üzerinde özellikle durulmuş, yazma becerisini geliştiren alışımlar her konunun sonuna eklenmiştir. Yazar, Türkçenin kendine özgü özelliklerini açıklayarak dil öğrenimini kolaylaştırmayı hedeflemektedir. Scanziani, Gaspey-Otto-Sauer'in konuşma, okuma ve yazma odaklı yabancı dil öğretme metotlarını Osmanlı Türkçesi öğretimine uygulamış, eserinde konuşma dilini esas almıştır.

Eserin dikkat çekici yönlerinden bir diğeri de transkripsiyon (çeviri yazı) yöntemiyle kaleme alınmış olmasıdır. Bu tercih, o dönemin telaffuz özelliklerinin yazılı biçimde kayda geçirilmesini sağlamıştır. Bu minvalde eserin içeriği incelendiğinde *Grammatica Turca*'nın sadece ders kitabı olarak nitelendirilemeyeceği, son dönem Osmanlı Türkçesinin fonetiği, morfolojisi ve söz dizimi hakkında bilgiler veren, çeviri yazılı/transkripsiyon metinlerinden biri olması sebebiyle konuşma dilinin telaffuz kayıtlarını içeren kaynaklar arasında değerlendirilmesi gerektiği gözlemlenmiştir.



KAYNAKÇA

- Bossaert, M. (2019). Italiani o Ottomani? La seconda generazione di immigrati italiani a Istanbul (Ottocento-primonovecento). *Zeitschrift Quellen und Forschungen aus italienischen Archiven und Bibliotheken*. QFIAB 99, 262-284. DOI10.1515/qfiab-2019-0012.
- Bossaert, M. (2020). *Les Italiens à Istanbul (XIXe-premier XXe siècle)*. Encyclopédie pour une histoire nouvelle de l'Europe, 2020, <https://ehne.fr/node/2896>. (halshs-02612948).
- Grange, Daniel J. (1994). *L'Italie et la Méditerranée (1896-1911): Les Fondements d'une politique étrangère*, C.1, Rome, École Française de Rome.
- Kaman, S. (2023). "İtalyan Levanten Angelo Scanziani'nin Lingua Turca (Amelî ve Nazarî Sarf u Nahv-i Lisân-ı Osmânî) Adlı Eseri Üzerine", *III. Uluslararası Osmanlı İzleri Sempozyumu Bildiri Kitabı*.
- Kemmler, R. (2019a). "The Professor, the Revolutionary and the Schoolmaster: The origins of the Method Gaspey-Otto-Sauer" for learning and teaching of German, English, French and other modern foreign languages". *Beiträge zur Geschichte der Sprachwissenschaft*, 29(2), 227-242.
- Kemmler, R. (2019b). *Die 'Grammatik-Übersetzungsmethode' in den ältesten Portugiesischen Deutschlehrwerken*. Vila Real: Centro de Estudos em Letras; Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (Coleção Linguística; 13).
- Scanziani, A. (1890). *Grammatica Turca (Amelî ve Nazarî Sarf u Nahv-i Lisân-ı Osmânî)*. Zellich Fils (Zellich Kardeşler) Matbaası.
- Scanziani, A. (1900). *Lingua Turca (Amelî ve Nazarî Sarf u Nahv-i Lisân-ı Osmânî)*. Karabet Keşişyan Matbaası.
- Tülek, M., Pérouse, J.- François, & Ferhanoğlu, F. (2024). "1922 Öncesinde Jacques Pervititch". *Toplumsal Tarih Akademi* (5), 23-58.
- Tütüneken, G. M. (2023). 19. Yüzyılda Osmanlı Devleti'nde İstihdam Edilen İtalyanlar. *Karadeniz Teknik Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi* (3), 46-60.
- Yağmur, Ö. (2015). "XVII. ve XIX. Yüzyıllar Arasında Avrupalılar Tarafından Yazılan Türkçe Gramerlerde İzlenen Metot Üzerine". *XI. Milli Türkoloji Kongresi Bildirileri*. C. I. İstanbul Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, s. 645-663.
- Yılmaz, E. (2019). *Ottoman Turkish Conversation Grammar Adlı Eserin Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi Açısından İncelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi.

XVII.ULUSLARARASI
DUNYA DILI
TÜRKÇE
SEMPOZYUMU

Sevda KAMAN

dunyadiliturkce.bartın.edu.tr



XVII.ULUSLARARASI
DÜNYA DİLİ
TÜRKÇE
SEMPOZYUMU

Sibel ÇELİK* Murat ŞENGÜL**

İş ve Meslek Türkçesi Eğitimi Alan Göçmenlere Dönük Dil İhtiyaç Analizi

Özet

Ülkemizde 2015 yılı itibarıyla yaşanan göç krizi nedeniyle göçmen olarak nitelendirilen bireylerin birçok yönden desteklenmesi ve insan onuruna yakışır biçimde yaşayabilmesi için Türkiye ve uluslararası kurumlar tarafından çalışmalar yürütülmektedir. Bu çalışmalar göçmenlerin korunma, barınma, sosyal uyum ve geçim kaynaklarına erişimini kapsayan çok yönlü bir saha ve sektör hâline gelmiştir. Türk Kızılay, tüzüğünde yer alan maddeler ve uluslararası bir yardım kuruluşu olması nedeniyle yaşanan bu göç krizinin müdahale çalışmalarında hem Türkiye’de hem de sınır ötesinde insani yardım operasyonları düzenlemektedir. Bu operasyonlardan birisi de bu çalışmaya konu olan göçmenlerin geçim kaynaklarına erişimi için dil engellerini aşmaları amacıyla aldıkları iş ve meslek Türkçesi eğitimleridir. Bu araştırmanın amacı Türk Kızılay tarafından göçmenlere yönelik olarak tasarlanan iş ve meslek Türkçesi eğitimlerini ve eğitimler sonrası oluşan ihtiyaç durumunu analiz etmektir. 18-60 yaş arasında 187 göçmene sunulan anket ile göçmenlerin ihtiyaçları tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırma tarama modelinde kolay ulaşılabılır durum örnekleme ile yapılmıştır. Evreni 19 merkez örnekleme ise bu merkezlerden ulaşılabılır 187 göçmendir. Araştırma sonuçlarına göre, göçmenlerin dil öğrenme ihtiyaçlarını gidermede yaşadıkları en büyük sorunlar çalışmak ve çocuklarının bakımına destek olmak zorunda olmalarıdır. Bununla birlikte yerel halk ile yaşadıkları uyum sorunları da Türkçe iletişim becerilerini geliştirmelerini engellemektedir. Üniversitelerde ya da halk eğitim merkezlerinde verilen Türkçe kurslarının süresi, içeriği, ücreti, kurs saatleri ve günleri hem göçmenlerin motivasyonlarını hem de başarılarını düşürmektedir. Bu nedenle göçmenlerin çalıştıkları veya çalışmak istedikleri sektör ya da iş kolu ile ilgili işlevsel bir Türkçe eğitimi gerekliliği görülmektedir. İçerisinde sektör ya da iş temelli ayrı ayrı sözlüklere, hedef alan ile ilgili Türkçe metinlerin yer aldığı iş ve meslek Türkçesi ders kitaplarına ve materyallere ihtiyaç duyulmaktadır. Böylelikle eğitim sürelerinin kısalması, öğrencilerin motivasyonlarının artırılması sağlanacak olup hızlı ve pratik bir Türkçe öğretim sistemi geliştirilmesi alanda büyük bir adım olacaktır. Göç krizine yönelik sistematik bir dil öğretim uygulamasının geliştirilmesi gerek devlet kurumlarının ve yerel halkın gerekse göçmen bireylerin işlerini kolaylaştıracaktır.



**ANAHTAR
KELİMELER**

İş ve meslek Türkçesi, Özel amaçlı yabancı dil öğretimi, Göçmen, Dil öğretimi.

* Bilim Uzmanı, Türk Kızılay Kayseri Talas Şubesi, sibelyigitcelik@gmail.com

** Prof. Dr., Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, muratsengul@nevsehir.edu.tr

Language Needs Analysis for Immigrants Receiving Business and Professional Turkish Language Training

Abstract

Due to the migration crisis experienced in our country since 2015, efforts are being undertaken by Turkish and international institutions to provide individuals classified as migrants with numerous support and enable them to live with dignity. These efforts have become a multifaceted field and sector encompassing migrants' access to protection, shelter, social cohesion, and livelihoods. The Turkish Red Crescent, in accordance with its bylaws and as an international aid organization, organizes humanitarian aid operations both within Turkey and across borders in response to this migration crisis. One of these operations is the business and vocational Turkish training provided to the migrants, the subject of this study, to overcome language barriers to access livelihoods. The purpose of this research is to analyze the business and vocational Turkish training programs designed by the Turkish Red Crescent for migrants and the needs that emerged after the trainings. A survey was administered to 187 migrants between the ages of 18 and 60 to identify migrants' needs. The research was conducted using a survey model using a convenience sampling method. The sample population of 19 centers consisted of 187 immigrants who could be reached through these centers. According to the research results, the biggest challenges immigrants face in meeting their language learning needs are having to work and support their children's care. Furthermore, the integration problems they face with the local community also hinder their ability to develop Turkish communication skills. The duration, content, fees, hours, and days of Turkish courses offered at universities or public education centers reduce both immigrants' motivation and success. Therefore, the need for functional Turkish language education relevant to the sector or business line in which immigrants work or wish to work is evident. Separate dictionaries based on sector or job, business and professional Turkish textbooks containing Turkish texts relevant to the target field, and materials are needed. This will shorten education periods, increase student motivation, and develop a rapid and practical Turkish language teaching system will be a major step in the field. Developing a systematic language teaching program to address the migration crisis will facilitate the work of both government institutions, the local community, and immigrant individuals.



KEYWORDS

Business and professional Turkish, Foreign language teaching for specific purposes, Immigrant, Language teaching.



1. Giriş

Türkiye'nin turizm, sağlık, ekonomi ve kültür gibi konularda önemli bir konuma gelmiş olması Türkçe öğretimine duyulan ilgiyi artırmıştır. Bunun yanı sıra Türkiye'de yabancılara Türkçe öğretiminin en çok dikkat çektiği yıllar Türkiye'ye göçmenlerin gelmesiyle başlamıştır. Afganistan, Irak, İran ve Suriye gibi iç savaş yaşayan ya da siyasi belirsizlikler nedeniyle iç karışıklık yaşayan bu ülkelerin vatandaşları gerek isteyerek gerek zorla yerlerinden ayrılmış ve Türkiye'ye yerleşmiştir. UNHCR (2019) verilerine göre özellikle Suriye hükûmetiyle siviller arasında yaşanan çatışmalarda milyonlarca insan güvenli alan arayışıyla Türkiye'ye yerleşmiştir. Suriye içerisinde yaklaşık 13,1 milyon kişi yerlerinden ayrılarak muhtaç duruma düşmüştür.

29 Nisan 2011 tarihinde Suriye'den Türkiye'ye gelen ilk grup sonrası göç eden insan sayıları giderek artmıştır (Özdemir, 2017, s. 115). Suriyeliler ile birlikte Türkiye'ye çeşitli nedenlerle diğer ülkelerden gelen göçmenlerin sayısı 3,9 milyona ulaşmış ve Türkiye dünyanın en çok göçmen barındıran ülkesi hâline gelmiştir (AB, 2018).

Göçmenlerin Türkiye'ye gelmesi ve sayılarının gün geçtikçe artması nedeniyle ekonomik, sosyal, kültürel sorunların yanı sıra iç güvenlik sorunları da ortaya çıkmaya başlamıştır. Göç eden grupların maddi geçim sıkıntıları, kültürlerini burada sürdürme çabaları ve iki toplum arasında yaşanan sosyal uyum sorunları ciddi bir durum hâline gelmiştir. Bu nedenle Türkiye Cumhuriyeti Devleti ile birlikte birçok ülke ve uluslararası dernekler tarafından çözümler üretilmeye çalışılmıştır. Hem Türk halkının mevcut yaşamını etkilemeden göçmenlerin hayatını sürdürebilmesi hem de göçmenlerin sosyal uyum sorunlarını en aza indirerek insan onuruna yakışır biçimde yaşayabilmesi için çalışmalar yapılmaya başlamıştır.

Dışişleri Bakanlığı, İçişleri Bakanlığı, Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı, Millî Eğitim Bakanlığı, Sağlık Bakanlığı, Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı ve Cumhurbaşkanlığı FRIT Koordinasyon Ofisi Türkiye'nin göçmenlere karşı geliştireceği müdahalede ve krizin ardından göç yönetiminde görev alan başlıca kurumlarımız olmuştur.

Şüphesiz insani ihtiyaçların olduğu her yerde çözümler maddî kaynak gerektirmektedir. Bu büyük göç dalgasının altından kalkabilmek adına Avrupa Birliği, bazı ülkeler, Birleşmiş Milletlere bağlı bazı kuruluşlar, uluslararası sivil toplum kuruluşları hem projeler geliştirerek hem de fon sağlayarak maddi yükü azaltmaya ve göçmenleri desteklemeye çalışmışlardır.

Bu müdahale çalışmalarında büyük rol üstlenen Türk Kızılay, insani kriz başladığı andan itibaren çözüm için harekete geçmiştir. Suriye'den gelerek Türkiye sınırına ulaşan ilk grup için yapılan acil çağrı sonrası çadır ekipleri sınıra gönderilmiş ve Hatay Yayladağı'nda çalışmalarına başlamıştır. AFAD ile birlikte toplam 5 çadır kent kurmuş ve 15 ay süreyle sıcak yemek hizmeti sunmuştur. Ardından artan göç dalgası ve büyüyen ihtiyaçlar nedeniyle Türk Kızılay Göç Hizmetleri Müdürlüğü direktörlük hâline gelmiş ve krize destek olmak amacıyla alt birimler oluşturmuştur (Türk Kızılay, 2020, s. 50).

Bu alt birimlerden birisi de proje ve fon destekleri ile 2015 yılında Şanlıurfa'da kurulan Toplum Merkezi'dir. Bu çalışmanın sunulduğu tarih itibarıyla Türk Kızılay'ın farklı şehirlerde 19 Toplum Merkezi bulunmaktadır. Toplum Merkezleri'nde ilk faaliyete geçtikleri anlarda hedef kitlenin yani göçmenlerin kriz sonrası psikolojik destek ihtiyacına ağırlık verilmiştir. Daha sonra değişen ve gelişen ihtiyaçlar nedeniyle Koruma, Sağlık ve Psikososyal Destek, Geçim Kaynağını Geliştirme ve Sosyal Uyum programları ile göçmenlere ve yerel halka hizmet vermeye devam etmiştir (Türk Kızılay, 2020, s. 73).

Bu çalışmaya konu olan Geçim Kaynağını Geliştirme Programı göçmen ve yerel halkın iş gücü piyasasına erişimini kolaylaştırmayı, mesleki ve sosyal becerilerini geliştirmeyi, ülke ekonomisine ve iş gücü politikalarına destek olmayı, göçmenlerin becerilerini ve niteliklerini ülkemize kazandırmayı hedeflemiştir. Göçmenlerin iş gücü piyasasına katılımında en çok zorlandığı ve işveren tarafından oldukça önemsenen dil barajının önüne geçebilmek için Toplum Merkezleri'nde Halk Eğitim Merkezleri aracılığıyla Türkçe kursları açılmaya başlamıştır. Uzun bir süre, bu kurslar aracılığıyla kişiler Türkçe öğrenmiş ve iş hayatına dâhil olmaya çalışmıştır. Ancak kursların uzun sürmesi, kursa katılanların hem Türkçe öğrenmek hem de günlük yaşamlarını idare edebilmek için para kazanmak zorunda olması nedeniyle kurslarda yeni bir anlayışa geçme gereksinimi doğmuştur. İşte bu nedenle kursların daha kısa sürerek kişilerin niteliklerine ya da mesleklerine yönelik Türkçe öğrenmesi konusu gündeme gelmiş ve dünyada da üzerinde çalışmalar yapılmış "özel amaçlı dil öğretimi" gündeme gelmiştir.

Özel amaçlı dil öğretimi için Ankara Üniversitesi TÖMER ile iş birliği yapılmış ve Türk Kızılay Toplum Merkezleri'nde görev yapan Türkçe öğretmenlerine iş ve meslek Türkçesi ile ilgili eğitimler verilmiştir. Bu eğitimler sonrası görev yapan öğretmenler iş ve meslek Türkçesi öğretmek amacıyla farklı meslek ve iş kollarına yönelik olarak kısa sürede Türkçe öğretebilmek amacıyla modüller hazırlamışlardır. Ankara Üniversitesi TÖMER tarafından iş ve meslek Türkçesi öğretebilmek amacıyla Türk Kızılay için A1-A2 seviyelerinde hazırlanan bir kitap ve Türk Kızılay öğretmenleri tarafından hazırlanan modüller ile 8407 kişiye çevrim içi Türkçe eğitimi verilmiştir. Bu eğitimler ile kişilerin iş hayatına daha çabuk dâhil olmasıyla birlikte işveren ve iş güvenliği için önemli olan dil engeli hızlı ve pratik olarak aşılmaya çalışılmıştır.

1868 yılından bu yana insanların insan onuruna yakışır biçimde yaşaması için Türk Kızılay çalışmalar sürdürmüş ve dünyanın dört bir yanında yardım faaliyetlerine devam etmiştir. 2000'li yıllar itibarıyla Türkiye'ye göç eden göçmenlerin sosyal uyum, sağlık, barınma, geçinme gibi konularda yaşadığı sıkıntılara Türk Kızılay göç birimleri ile destek olmaya çalışmıştır. 2011 yılında yaşanan büyük Suriye krizi sonrası Türkiye'ye göç eden milyonlarca göçmenin bahsi geçen sorunları oldukça büyük bir hâle dönüşmüştür.

Bu sorunların en önemlilerinden birisi de şüphesiz göçmenlerin geçim kaynaklarına erişimi olmuştur. Kızılaykart adı altında göçmenlerin temel ihtiyaçlarını karşılamaları adına farklı programlar yürütülerek aynı ve nakdî destekler sağlansa da gerek hayat pahalılığı gerek göçmenlerin kalabalık aile yapıları nedeniyle yürütülen programlar göçmenler için yetersiz kalmıştır. Özellikle aile yapıları nedeniyle evde bulunan hane reisi iş gücü piyasasına katılmak zorunda kalmıştır. Ancak kişilerin Türkçe bilmemesi nedeniyle takıldığı dil barajı insanların gerek iş bulamamasına gerek zorlu şartlarda ve stres altında çalışmasına neden olmuştur. Bu nedenle Türk Kızılay Toplum Merkezleri içerisinde Geçim Kaynağını Geliştirme Programı kapsamında Halk Eğitim Merkezleri desteği ile Türkçe kursları açılarak göçmenlerin dil engelini aşmaları için destek sunulmaya başlamıştır. A1, A2 ve B1 seviyelerinde "Yabancılar için Türkçe" modülü adı altında kurslar verilmiş ve binlerce kursiyer desteklenmiştir. Ancak modüllerin eğitim sürelerinin uzun olması ve kursiyerlerin kursa devam ederken çalışmak zorunda olması nedeniyle kurstan alınan verimin düşük olduğu görülmüş ve bir çözüm arayışına gidilmiştir.

Yapılan araştırmalar sonucunda “iş ve meslek Türkçesi” eğitimleri için gerekli hazırlıklar yapılmış ve binlerce göçmene yönelik iş ve meslek Türkçesi kursları düzenlenerek göçmenlerin dil öğrenme süreçleri kolaylaştırılmaya çalışılmıştır. Araştırma ile göçmenlerin dil öğrenme ihtiyaçları analiz edilmeye çalışılmış ve araştırma sonuçlarına göre göçmenler için yeni bir öğrenme metodu oluşturulmaya çalışılmıştır. Öğreneni merkeze alan çalışmalar için geri bildirim oldukça önemlidir. Bu sebeple göçmenlerin eğitim sonrası geri bildirimleri alınmış ve dil ihtiyaç analizleri ortaya konmuştur.

İhtiyaç analizleri ve analiz sonrası yapılacak çözümleme çalışmalarının temelinde kişi ve kişilerin yaşı, cinsiyeti, ait bulunduğu kültür, eğitim seviyesi ve mesleği son derece önemlidir. Öğrenenin neye sahip olduğu ve ne istediği değerlendirilerek yeni bakış açıları geliştirilir ve uygulamaya konulur.

İhtiyaç analizleri Graves'e göre (2000) dil öğrenenlerin beklentileri ve ihtiyaçları hakkında sistemsel ve daimî olarak veri toplama ve bu veriler ışığında yorumlar yaparak ihtiyaçlar için karar verme yoludur. Bir diğer araştırmacı Johns'a göre (1991) ihtiyaç analizi bir dersin planlanması süresinde ilk atılacak adımdır ve sonrasında yapılacak tüm dersler için bağlantı oluşturur.

Bu çalışma ile, iş ve meslek Türkçesi eğitimine katılan göçmenlerin eğitim sonunda mevcut dil öğrenme ihtiyaçları ortaya koyulmaya çalışılmıştır.

Bu araştırmanın amacı, Türk Kızılay Toplum Merkezleri Geçim Kaynağını Geliştirme Programı tarafından Ankara Üniversitesi iş birliği ile oluşturulan İş ve meslek Türkçesi eğitimlerinin kişilere ne denli fayda sağladığını ve göçmenlerin ihtiyaçlarının neler olduğunu tespit etmektir.

Bu amaç doğrultusunda araştırmadaki temel problem şudur: Türkiye'ye göç eden göçmenlerin dil öğrenme ihtiyaçları nelerdir?

Bu problemin cevabını bulmak amacıyla hazırlanan alt problemler ise şunlardır:

1. Türk Kızılay Toplum Merkezlerinde iş ve meslek Türkçesi eğitimi alan göçmenlerin dil öğrenme ihtiyaçları hangi iş ve meslek kollarında yoğunlaşmaktadır?
2. Türk Kızılay Toplum Merkezlerinde iş ve meslek Türkçesi eğitimi alan göçmenlerin dil öğrenme ihtiyaçlarında onlara katkı sağlayacak maddi ve manevi beklentileri nelerdir?
3. Türk Kızılay Toplum Merkezlerinde iş ve meslek Türkçesi eğitimi alan göçmenlerin dil öğrenme ihtiyaçlarına yönelik eğitim süresi, saati, eğitimin biçimi hangi noktalarda yoğunlaşmaktadır?
4. Türk Kızılay Toplum Merkezlerinde iş ve meslek Türkçesi eğitimi alan göçmenlerin dil öğrenme ihtiyaçlarını karşılamada zorlandıkları alanlar nelerdir?

Yabancı dil öğretimi ile ilgili olarak yabancı kaynaklarda oldukça kapsamlı bir literatür bulunmaktadır. Dil öğretimi yöntemler, teknikler açısından oldukça irdeleyen bu araştırmalar şüphesiz biz Türk araştırmacılara da yol göstermektedir. Türkiye'de son yıllarda açılan Yabancılar Türkçe Öğretimi yüksek lisans programları, yurt dışında onlarca ülkede hizmet veren Türkçeyi ve Türk kültürünü yaygınlaştırmaya çalışan kurumlar, Türkiye'de üniversitelere bağlı olarak hizmet veren Türkçe Öğretim Merkezleri, ülkemize göç eden milyonlarca göçmen ve dil öğrenme ihtiyaçları da kendi literatürümüzü oldukça geliştirmiş ve alanda yeni fikirlerin oluşmasına olanak sağlamıştır.

İhtiyaç analizi ile ilgili Türkiye’de yapılmış sınırlı sayıda yüksek lisans ve doktora tezi ile birlikte sayıca çok olmayan makale ve bildiri gibi araştırmalar bulunmaktadır. Bu araştırmada, Türkiye’de göçmenler üzerine yapılmış çalışmalardan farklı olarak yeni bir yöntem denmiştir. Bugüne kadar göçmenlere verilen eğitimlerin hem uzun süreleri kapsadığı hem de ihtiyaca yönelik olmadığı düşünülmektedir. Bu sebeple Ankara Üniversitesi iş birliğiyle oluşturulan “iş ve meslek Türkçesi müfredatı” ve Türk Kızılay Toplum Merkezleri tarafından iş ve meslek hayatına yönelik farklı alanlarda hazırlanmış modüller ile kişilerin hem psikolojik olarak öğrenme süreçlerine katkı sağlanması hem de başarı oranını artırarak kişilerin iş gücü piyasasına daha hızlı ve aktif olarak giriş yapabilmesi amaçlanmıştır.

Hazırlanan iş ve meslek Türkçesi müfredatının binlerce öğrenciye uygulanması sonrasında kişileri bir anket ile araştırmaya dâhil ederek uygulamalı bir eğitim-öğretim sürecinin etkilerinin ve göçmenlerin beklentilerinin sorgulanmasının bu çalışmayı benzersiz ve kıymetli yaptığını inanılmaktadır. Literatürde sıklıkla yer almayan iş ve meslek Türkçesi kavramının bu çalışma ile alanda dikkat çekeceği ve üzerine benzer nitelikte farklı araştırmalar yapılarak geliştirileceği düşünülmektedir. Bu çalışma ile iş ve meslek Türkçesi öğretiminin eğitim-öğretim hayatı içerisinde hem göçmenler hem de Türkiye’ye farklı nedenlerle gelen yabancılara ışık olacağına inanılmaktadır.

2. Yöntem

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, Türk Kızılay Toplum Temelli Göç Programlarına bağlı olarak hizmet veren 19 Toplum Merkezi’nde Geçim Kaynağını Geliştirme Programı altında iş ve meslek Türkçesi eğitimi alan göçmenler üzerinde yapılmıştır. Ankara Üniversitesi TÖMER tarafından hazırlanan özel amaçlı dil öğretimine yönelik A1 ve A2 Türkçe kurlarını kapsayan kitap Türk Kızılay tarafından 80 saat olarak tasarlanmış ve göçmenlere çevrim içi olarak verilmiştir. Bu eğitimler sırasında Türk Kızılay Toplum Merkezlerinde görev alan Türkçe öğretmenleri Ankara Üniversitesi TÖMER akademisyenleri tarafından verilen “İş ve Meslek Türkçesi - Eğitici Eğitimi” adlı eğitime katılmıştır. Eğitimi başarıyla tamamlayan öğretmenlerden bir ekip oluşturulmuştur. Bu ekip, iş gücü piyasasında eleman ihtiyacı bulunan 11 farklı iş alanıyla ilgili terminolojinin içerisinde yer aldığı ve iletişim ihtiyacı olabilecek bağlamlarda metinlere sahip modüller yazmıştır. Modüller izleme-dinleme, karşılıklı konuşma, okuma-anlama ve yazılı anlatım becerilerinde iş koluna yönelik bağlamlarda hazırlanmıştır. Ortalama olarak toplamda 25-30 saat süren her bir modül eğitimi göçmenlere çevrim içi olarak verilmiştir. Bu modüller aşağıda sıralanmıştır.

- ⊙ Akıllı Telefon Tamirciliği Modülü
- ⊙ Bilgisayar Tamirciliği Modülü
- ⊙ El Sanatları Üretim ve Satış Modülü
- ⊙ Gıda Üretimi Modülü
- ⊙ Hayvancılık Modülü
- ⊙ Kaynakçılık Modülü
- ⊙ Mobilyacılık Modülü
- ⊙ Servis Elemanı Modülü
- ⊙ Tarım İşçisi Modülü
- ⊙ Tekstil Personeli Modülü
- ⊙ Terzilik Modülü



İş ve meslek Türkçesi öğretimi amacıyla hazırlanan A1-A2 Türkçe öğretimini tamamlayan göçmenler yukarıda adı geçen iş kollarından birini seçerek eğitimlere katılmışlardır. Eğitim sonrası Ankara Üniversitesi TÖMER tarafından yapılan sınav ile A1 ya da A2 sertifikası almaya hak kazanmışlardır.

Araştırmanın amacı göçmenlerin hem eğitim sonrası aldıkları verimi hem de beklentilerini tespit etmektir. Araştırma modeli tarama modelidir. Tarama modeli geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekilde ortaya koymayı amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2009, s. 77). Tarama araştırmalarında, genellikle geniş bir kitleden araştırmacı tarafından belirlenen cevap seçenekleri kullanılarak bilgi toplanır. Genellikle tarama araştırmalarında araştırmacılar, görüşlerin ve özelliklerin neden kaynaklandığından çok örnekleme bireyler açısından nasıl dağıldığıyla ilgilenmektedir (Fraenkel ve Wallen, 2006).

2.2. Evren ve Örneklem

Türk Kızılay Toplum Merkezleri 18 ilde 19 merkez ile birçok alanda hizmet vermektedir. Bu alanlardan biri de göçmenlerin geçim kaynaklarına erişimini kolaylaştırmak, istihdam edilebilirliklerini artırmak, iş hayatına uyumlarına destek olmak amacıyla verilen iş ve meslek Türkçesi eğitimleridir. İş ve meslek Türkçesi eğitimlerine şu ana dek bahsi geçen merkezler aracılığı ile toplam 8407 kişi katılım sağlamıştır. Katılımcılardan 4258 kişi kadın, 4149 kişi erkektir. Araştırmanın evreni bu 19 merkezdir. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme ile 187 göçmen ise araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır.

2.3. Verilerin Toplanması

2.3.1. Verilerin Toplanma Aracı

Bu araştırmada yer alan anketin hazırlanması için Iwai ve diğerlerinin (1998) Japanese Language Needs Analysis isimli çalışmalarında yer alan anket incelenmiş ve benzer nitelikte ancak göçmenlerin durumlarına, aldıkları eğitime uygun olarak yeni bir anket hazırlanmıştır. Anket içeriği oluşturulurken tez danışmanı ve alan uzmanlarının fikirleri alınmış, beş göçmen ile pilot uygulama yapılmış, böylelikle, anketin kapsam geçerliği sağlanmıştır.

Anket, gerek cevaplayacak kitlenin Türkiye'nin farklı şehirlerinde yaşıyor olması gerekse eğitim düzeyinin yüksek görülmemesi nedeniyle 34 sorudan oluşacak bir biçimde ve çevrim içi olarak cevaplanabilecek bir yapıda oluşturulmuştur. Göçmenlerin soruları cevaplarken kendilerini rahat hissetmeleri amacıyla anket Türkçe, Arapça ve Farsça olarak üç dilde hazırlanmıştır.

Ankette yer alan ilk 12 soru katılımcıların yaş, medeni hâl, eğitim durumu, cinsiyet, milliyet gibi niteliklerini tanımaya, ne zamandır Türkiye'de olduklarını ve neden geldiklerini anlamaya yönelik olarak sorulmuştur. Sonraki sorular, katılımcıların aldıkları iş ve meslek Türkçesi eğitimleri ile ilgili görüşlerini ve beklentilerini anlamaya dönüktür.

2.3.2. Verilerin Toplanma Süreci

Araştırma anketi, iş ve meslek Türkçesi eğitimlerine katılan göçmenlere farklı şehirlerde yaşamaları nedeniyle çevrim içi olarak Google Form platformu üzerinden gönderilmiştir. Anket tüm öğrencilerin toplandığı bir merkezde gerçekleştirilemeyeceği için ankete katılan kişilerin soruları daha iyi anlaması ve kendilerini daha iyi ifade edebilmeleri amacıyla alanında uzmanlaşmış tercümanlar tarafından üç farklı dilde hazırlanarak sunulmuş ve iki aylık bir sürede veriler çevrim içi olarak toplanmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Veriler Google Form platformu aracılığıyla toplanmıştır. 187 katılımcı ile tamamlanan çalışmada, toplanan verilerin 31'i Türkçe 153'ü Arapça, 3'ü Farsça olarak yanıtlanmıştır. Arapça ve Farsça olarak yanıtlanan anketler, alanında uzman tercümanlar tarafından tercüme edilmiş ve bunların doğruluğu kontrol ikinci bir uzman tarafından edilmiştir. Ortaya çıkan sonuçlar, yüzdelerle ağırlıkları ve verilen açık uçlu cevapların cinsleri bakımından gruplandırılmıştır.

3. Bulgular ve Yorumlar

3.1. Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular

Ankete Türk Kızılay Toplum Merkezleri aracılığıyla iş ve meslek Türkçesi eğitimlerine katılmış 187 göçmen kursiyer katılmış ve zorunlu tüm soruların eksiksiz yanıtlandığı görülmüştür. Araştırmaya katılan kursiyerlerin temel bilgileri (soru 1, 2, 3, 4, 5 ve 6) Tablo 1'de yer almaktadır.

Yaş Aralığı	Ana Dil	Cinsiyet	Medeni Durum	Eğitim Durumu
18-25	Arapça: 36 Kürtçe: 3	Erkek: 17 Kadın: 22	Evlü: 16 Bekâr: 23	İlkokul - Ortaokul: 6 Lise: 19 Üniversite: 14
26-30	Arapça: 39 Kürtçe: 1 Farsça:4	Erkek: 20 Kadın: 24	Evlü: 28 Bekâr: 16	İlkokul - Ortaokul: 4 Lise: 19 Üniversite: 19 Yüksek Lisans: 2
31-35	Arapça: 46 Kürtçe: 1	Erkek: 20 Kadın: 27	Evlü: 41 Bekâr: 6	İlkokul - Ortaokul: 7 Lise: 14 Üniversite: 22 Yüksek Lisans: 4
36-40	Arapça: 29 Kürtçe: 1	Erkek: 11 Kadın: 19	Evlü: 27 Bekâr:2	İlkokul - Ortaokul: 5 Lise: 5 Üniversite: 18 Yüksek Lisans: 1 Doktora: 1
41-45	Arapça: 15	Erkek: 8 Kadın: 7	Evlü: 13 Bekâr: 2	Lise: 4 Üniversite: 9 Yüksek Lisans: 2
46-50	Arapça: 9	Erkek: 2 Kadın: 7	Evlü: 8 Bekâr: 1	İlkokul - Ortaokul: 2 Lise: 3 Üniversite: 4
51-55	Arapça: 3	Erkek: 1 Kadın:2	Evlü: 3	Üniversite: 2 Yüksek Lisans: 1
56-60	Arapça: 1	Kadın:1	Evlü: 1	Üniversite: 1

Tablo 1. Araştırmaya katılan kursiyer bilgileri

Katılımcılar 18 ile 60 yaş arasındadırlar. 60 yaşından büyüğüm seçeneğini işaretleyen olmamıştır. 18-25 yaş aralığında 39 kişi (22 kadın, 17 erkek), 26-30 yaş aralığında 44 kişi (24 kadın, 20 erkek), 31-35 yaş aralığında 47 kişi (27 kadın, 20 erkek), 36-40 yaş aralığında 30 kişi (19 kadın, 11 erkek), 41-45 yaş aralığında 15 kişi (8 erkek, 7 kadın), 46-50 yaş aralığında 9 kişi (7 kadın, 2 erkek), 51-55 yaş aralığında 3 kişi (2 kadın, 1 erkek), 56-60 yaş aralığında 1 kişi (kadın) yer almaktadır.

Araştırma anketine katılanların 109'u kadın, 87'si erkek olarak gerçekleşmiştir. Katılımcıların 51'i bekâr, 136'sı evlidir. Genel olarak eğitimlere katılan 8407 kişiden 4258 kişi kadın, 4149 kişi ise erkektir. 24 kişi ilkokul veya ortaokul, 63 kişi lise, 89 kişi üniversite, 10 kişi yüksek lisans, 1 kişi doktora mezunudur.

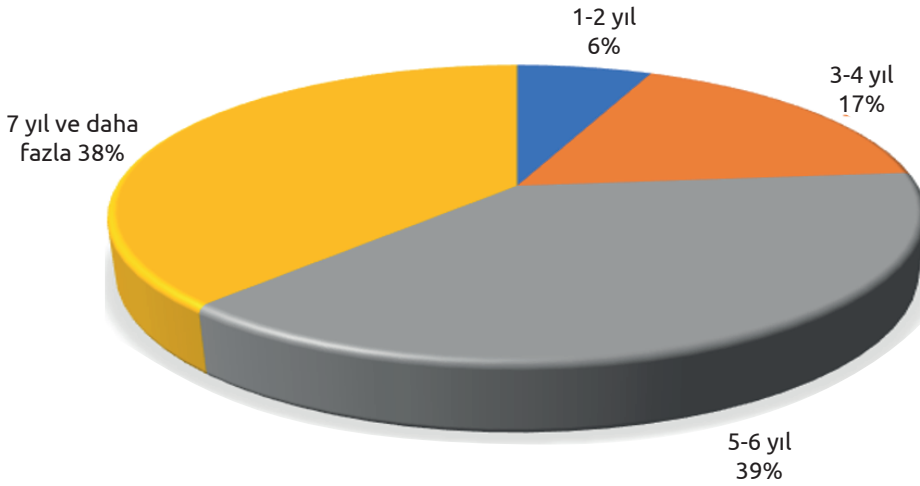
Katılımcıların 178'i Arapça, 6'sı Kürtçe, 4'ü Farsça konuşmaktadır. 168'si Suriyeli, 6'sı Iraklı, 1'i Cezayirli, 2'si Faslı, 1'i Filistinli, 1'i Libya, 1'i Mısırlı, 1'i Somalili, 3'ü Tacikistanlı, 1'i Tunuslu, 1'i Yemenli olduğunu bildirmiştir. Yaşanan Suriye krizi nedeniyle katılımcılar arasında en çok Suriyeliler bulunmaktadır.

Rakamlara bakıldığında katılımcıların ağırlıklı olarak 31-35 yaş aralığında, kadın ve lise mezunu olduğu görülmektedir. Göçmen orta yaşlı kadınların çocuk sayılarının çok olması, çocuklara bakım vermesi ve genellikle çalışmaması nedeniyle çevrim içi olarak verilen bu eğitime daha fazla ilgi gösterdikleri görülmektedir.

3.2. Türkiye'de Bulunma Sürelerine İlişkin Bulgular ve Yorum

İş ve meslek Türkçesi eğitimlerine katılan göçmenlerden ankette Türkiye'de buldukları süreleri bildirmeleri istenmiştir. Bu soruya verilen cevaplar Şekil 1'de yer almaktadır.

NE KADAR ZAMANDIR TÜRKİYE'DE YAŞIYORSUNUZ



Şekil 1. Araştırmaya katılanların Türkiye'de yaşama süreleri

Şekil 1'e bakıldığında, katılımcıların %39'u 5-6 yıldır, %38'i 7 yıl ve üzeri, %17'si 3-4 yıldır, %6'sı ise 1-2 yıldır Türkiye'de yaşadığını ifade etmiştir. Türkiye'de bulunma süreleri göz önüne alındığında Türkçe konuşulan bir yerde uzun süredir yaşadığı görülmektedir. Eğitimler sırasında göçmenlerle kurulan iletişimde aktarılan bilgilere göre göçmenlerin uzun süreler Türkiye'de yaşamalarına rağmen yerel halk ile sosyal uyum sağlayamaması ve kendi kültürlerini burada yaşamak amacıyla gösterdikleri direnç nedeniyle Türkçe öğrenemedikleri öğrenilmiştir.

3.3. Türkiye'ye Geliş Nedenlerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Suriye, Irak, İran, Afganistan gibi ülkelerde yaşanan iç karışıklıklar nedeniyle ülkemize milyonlarca göçmen geldiği bilinmektedir. Katılımcıların hepsinin aynı nedenlerle Türkiye'ye gelmediği bilindiğinden kendilerine neden Türkiye'de buldukları sorulmuştur. Türkiye'de bulunma nedenleri ile ilgili bilgiler Tablo 2' de yer almaktadır.

Geliş Nedeni	Kişi sayısı
Can güvenliğini sağlamak	142
Eğitim almak	16
Yaşam standartlarını iyileştirmek	15
Aile bütünlüğünü sağlamak	10
İş bulmak	3
Tedavi olmak	1

Tablo 2. Araştırmaya katılanların Türkiye'ye geliş nedenleri

Katılımcıların sonuçlara göre ağırlıklı olarak can güvenliğini sağlamak, ailesini savaş ve tehlikelerden korumak amacıyla Türkiye'ye geldikleri saptanmıştır. Yaşam standartlarını iyileştirmek, eğitim almak, aile bütünlüğünü sağlamak, iş bulmak ve tedavi olmak seçeneklerini işaretleyen göçmenler de dolaylı olarak ülkelerindeki savaş ve iç karışıklıkların sonuçları nedeniyle Türkiye'de bulunmaktadır. Savaş ve iç karışıklıklar ülkelerindeki eğitim, sağlık, yaşam kalitesi gibi birçok alanı etkilemektedir.

3.4. Mesleki Profil Bilgilerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Katılımcılara mesleklerinin ne olduğu ya da hâlihazırda ne iş yaptıkları sorulmuştur. Verilen yanıtlar Tablo 3'te yer almaktadır.

Meslek	Kişi sayısı
Ev hanımı	45
Eğitim sektörü	34
Öğrenci	22
Hizmet sektörü	20
İşsiz	19
Teknik bilimler	14
Beden işçiliği	8
Gıda sektörü	6
Sağlık sektörü	6
Ticaret	6
Sosyal bilimler	4
Tarım sektörü	3

Tablo 3. Araştırmaya katılanların mesleki profil bilgileri

Ankete katılan göçmenlerin ağırlıklı olarak ev hanımı olduğu görülmektedir. Göçmenlerin çoğunluğunun çok çocuğa sahip olması, kültürel nedenlerden dolayı kadınların hane düzeninden sorumlu olması nedeniyle çevrim içi eğitime katılan kadın sayısı daha fazladır.

3.5. Türkiye’de Yaşama Bakışlarına İlişkin Bulgular ve Yorum

Ankete katılan kişilere gelecekte Türkiye’de yaşamayı düşünüp düşünmedikleri sorulmuştur. Verilen yanıtlar Tablo 4’te yer almaktadır.

Gelecekte Türkiye’de yaşamak ister misiniz?	Kişi sayısı
Evet	179
Hayır	8

Tablo 4. Araştırmaya katılanların gelecekte Türkiye’de yaşama tercihleri

Katılımcılar ağırlıklı olarak gelecekte Türkiye’de yaşama olumlu bakmaktadır. Türkiye’de yaşamak istemediğini belirten 8 katılımcıya nedeni sorulmuştur. Verilen cevaplardan geçersiz olanlar anket dışı bırakılmış ve 3 cevap kayıt altına alınmıştır. Katılımcılardan 3’ü maaşlarının düşük olduğunu ve iş olanaklarının az olduğunu, çalışanın hakkının verilmediğini ve bu nedenle gelecekte Türkiye’de yaşamak istemediklerini bildirmiştir.

3.6. Türkçe Kullanım Durumlarına İlişkin Bulgular ve Yorum

Ankete katılanlara ders dışında Türkçeyi hangi alanlarda kullandıkları sorulmuştur. Birden fazla cevabı işaretleyebilecekleri bu soruda, verilen yanıtlar Tablo 5’te yer almaktadır.

Ders dışında Türkçeyi ne zaman kullanırsınız?	Kişi sayısı
Ana dili Türkçe olan bireylerle sohbet ederken,	157
Resmî kurumlarda	103
Seyahat ederken	73
İş hayatında	54

Tablo 5. Araştırmaya katılanların Türkçe kullanım bilgileri

Katılımcılar ağırlıklı olarak Türkçeyi anadili Türkçe olan bireylerle yani yerel halk konuşurken kullandığını ayrıca resmî kurumlarda kullandıklarını bildirmişlerdir. Göçmenler hastane, okul, emniyet gibi kurumlarda resmî işlerini sürdürmek zorunda olduğundan Türkçe konuşma gereksinimleri araştırma sonucunda görüldüğü gibi yüksektir.

3.7. Türkçe Eğitim Alma Durumlarına İlişkin Bulgular ve Yorum

İş ve meslek Türkçesi dışında bir eğitim alıp almadıkları sorulmuştur. Verilen yanıtlar Tablo 6’da yer almaktadır. Daha önce eğitim aldığını bildiren katılımcıların 17’si halk eğitim merkezlerinde 11’i üniversiteler bünyesinde bulunan Türkçe Öğretim Merkezlerinde farklı seviyelerde Türkçe eğitimi aldıklarını ifade etmişlerdir. Sorunun bağlamı dışında verilen cevaplar anket dışı bırakılmıştır. Göçmenlere yönelik olarak gerek devlet kurumları gerek sivil toplum kuruluşları tarafından birçok Türkçe kursu açıldığı bilinmektedir. Bu nedenle birden fazla kursa gitme imkânına sahip olabilmekteledir.

Daha önce iş ve meslek Türkçesi dışında bir eğitim aldınız mı?	Kişi sayısı
Evet	123
Hayır	64

Tablo 6. Araştırmaya katılanların Türkçe eğitim bilgileri

3.8. İş ve Meslek Türkçesi Eğitimi Tercih Etme Nedenlerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Katılımcılara Türk Kızılay tarafından verilen iş ve meslek Türkçesi eğitimini neden tercih ettikleri sorulmuştur. Birden fazla yanıt verebildikleri soruda katılımcıların yanıtları Tablo 7’de yer almaktadır.

Eğitim alma nedeni	Kişi sayısı
Türkiye’de herhangi bir iş bulmada faydalı olacağını düşündüğüm için	124
Türk Kızılay’a duyduğum güven nedeniyle	119
Çocuklarımla eğitim hayatına destek olabilmek için	74
Uzmanlık alanımla ilgili akademik/teknik Türkçeyi anlayabilmek için	56
Kendi ülkemde yaptığım işe Türkiye’de devam etmek için	49
İş ve meslek Türkçesi eğitimlerinin standart kurslara göre daha kısa süreceğini bildiğim için	23
Eğitimin başladığı dönemde Türkçe öğreneceğim başka bir kurum bulamadığım için	12
İş ve meslek Türkçesi eğitimlerinin çevrim içi (online) olduğunu bildiğim için	12
Türkiye’de yükseköğretim kurumlarında eğitim almak istediğim için	9

Tablo 7. Araştırmaya katılanların iş ve meslek Türkçesi eğitimi alma nedenleri

Göçmenlerin Türkiye’de yaşayabilmeleri için çalışarak kendilerine yetebilmeleri gerekmektedir. Bu nedenle iş bulmak amacıyla Türkçe öğrenme ihtiyaçları araştırma sonuçlarında da görüldüğü üzere oldukça yüksektir. Türk Kızılay tarafından birçok alanda desteklenmeleri nedeniyle de kuruma duyulan güven eğitimi alma isteklerinde büyük etki yaratmıştır.

3.9. İş ve Meslek Türkçesi Eğitiminin Uygulamasına İlişkin Bulgular ve Yorum

Katılımcılara iş ve meslek Türkçesi eğitimi aldıkları saatlerin ve günlerin uygun olup olmadığı sorulmuş ve alınan yanıtlar Tablo 8’de verilmiştir. Göçmenlere yönelik olarak hazırlanan iş ve meslek Türkçesi eğitimleri ağırlıklı olarak hafta içi akşam saatlerinde verilmiştir. Göçmen kesimin geçim kaynaklarına erişimi amacıyla çalışması nedeniyle eğitimin akşam saatlerinde yapılıyor olması dil öğrenme ihtiyaçlarının giderilmesinde hem motivasyon sağlamış hem de devamlılığı artırmıştır.



İş ve meslek Türkçesi eğitimi aldığınız saatler ve günler uygun mudur?	Kişi sayısı
Evet	171
Hayır	16

Tablo 8. Araştırmaya katılanların iş ve meslek Türkçesi eğitimi zamanının uygunluğu

Uzaktan eğitim biçiminin uygun olup olmadığı sorulmuş ve alınan yanıtlar Tablo 9'da verilmiştir. İş ve meslek Türkçesi eğitimleri göçmenlere çevrimiçi biçimde sunulmuştur. Kadın göçmenlerin kültürel nedenlerle dışarı çıkmasının çok normal karşılanmaması, çocukların bakımı ve ev düzenini sağlamak gibi sorumlulukları, erkek göçmenlerin ise geçim kaynaklarına erişimi amacıyla çalışması nedeniyle uzaktan eğitim dil öğrenme ihtiyaçlarını karşılamada önemli bir tercih olarak sonuçlanmıştır.

İş ve meslek Türkçesi eğitimi uzaktan eğitim şekliyle almanız size göre uygun mudur?	Kişi sayısı
Evet	157
Hayır	30

Tablo 9. Araştırmaya katılanların iş ve meslek Türkçesi uzaktan eğitime bakış açısı

İş ve meslek Türkçesi A1-A2 kurslarının 80 saatlik bir eğitimle verilmesinin yeterli bulunup bulunmadığı sorusuna verilen yanıtlar ise Tablo 10'da verilmiştir. Ankara Üniversitesi akademisyenleri ve TÖMER tarafından hazırlanan "Yetişkinler için Yabancı Dil Olarak Özel Amaçlı Türkçe Öğretimine Giriş A1-A2" kitabı iş ve meslek Türkçesi modül eğitimlerinden önce 80 saat süre ile göçmenlere sunulmuştur. Göçmenlerin ağırlıklı kısmı bu süreyi dil öğrenme ihtiyaçları bakımından yeterli bulsa da azımsanmayacak bir kısım ise yetersiz olarak görmüştür.

İş ve meslek Türkçesi A1-A2 kurslarının 80 saatlik bir eğitimle verilmesi yeterli midir?	Kişi sayısı
Evet	121
Hayır	66

Tablo 10. Araştırmaya katılanların iş ve meslek Türkçesi eğitim süresine bakış açısı

3.10. İş ve Meslek Türkçesi Eğitiminde Tercih Edilen Modül ve Memnuniyet Bilgilerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Katılımcılara aldıkları iş ve meslek Türkçesi eğitimlerinde kendilerine sunulan 11 modülden hangisini seçerek eğitim aldıkları sorulmuştur. Katılımcıların vermiş olduğu yanıtlar Tablo 11'de yer almaktadır. Katılımcılar ağırlıklı olarak Terzilik, Bilgisayar Tamirciliği, Gıda Üretimi modüllerini tercih etmişlerdir. Eğitimler sırasında kendileri ile kurulan iletişimde göç öncesi yaptıkları meslekler nedeniyle kendilerine iş yeri açmak amacıyla bu eğitimleri almak istediklerini belirtmişlerdir. Mevcut modüller dışında hangi iş sektöründe eğitim almak istediğini sorduğumuz katılımcılar ise araba tamirciliği, aşçılık, kuaförlük-berberlik, çocuk bakımı, işletmecilik, mücevherat, moda tasarımı, yazılım ve sağlık cevaplarını vermiş sorunun bağlamı dışında verilen cevaplar anket dışı bırakılmıştır.

Modül	Kişi sayısı
Terzilik	53
Bilgisayar tamirciliği	34
Gıda üretimi	31
Akıllı telefon tamirciliği	25
El sanatları üretim ve satış	18
Servis elemanı	10
Tekstil personeli	5
Tarım işçisi	4
Mobilyacılık	3
Hayvancılık	2
Kaynakçılık	2

Tablo 11. Araştırmaya katılanların tercih ettikleri modül bilgileri

Katıldıkları iş ve meslek Türkçesi A1-A2 ve modül eğitimlerinin iş hayatlarına katkısı olup olmayacağı yönünde sorulan soruya verilen yanıtlar Tablo 12’de verilmiştir.

İş ve meslek Türkçesi kurslarının iş hayatınıza katkısı olacağını düşünüyor musunuz?	K i ş i sayısı
Evet	175
Hayır	12

Tablo 12. İş ve meslek Türkçesi eğitiminin araştırmaya katılanların iş hayatına katkısı

Aldıkları eğitimle ilgili görüşleri sorulan katılımcılar eğitimi oldukça yararlı bulduklarını bildirmiş, bazı katılımcılar ise eğitimin daha da detaylı hâle getirilmesinin faydalı olacağını ifade etmiştir.

3.11. Türkçe ile İlgili Kurs Tasarımı Tercih Bilgilerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Katılımcılara Türkçe ile ilgili başka bir eğitim almak istediklerinde haftanın hangi günlerini tercih edecekleri sorulmuştur. Verilen yanıtlar Tablo 13’te yer almaktadır.

Verilen yanıtlara bakıldığında ağırlıklı olarak hafta içi seçeneği tercih edilmiştir.

Türkçe ile ilgili başka bir eğitim almak istediğinizde haftanın hangi günlerini tercih edersiniz?	Kişi sayısı
Hafta içi	107
Hafta sonu	80

Tablo 13. Araştırmaya katılanların farklı bir Türkçe eğitim almaları durumunda gün tercihleri

Almak istedikleri eğitimi günün hangi saatlerinde tercih edecekleri sorulan katılımcıların verdikleri yanıtlar ise Tablo 14'te verilmiştir. Katılımcılar günün akşam saatlerinin dil öğrenilebilmek için daha uygun olduğunu belirtmişlerdir.

Türkçe ile ilgili başka bir eğitim almak istediğinizde günün hangi dilimini tercih edersiniz?	Kişi sayısı
Akşam	82
Sabah	65
Öğle	40

Tablo 14. Araştırmaya katılanların farklı bir Türkçe eğitim almaları durumunda saat dilimi tercihleri

Katılımcılara almak istedikleri eğitimin yüz yüze ya da çevrim içi olması açısından tercihleri sorulmuş olup vermiş oldukları yanıtlar Tablo 15'te yer almaktadır. Ağırlıklı olarak çevrim içi ve hem yüz yüze hem de çevrim içi seçeneği işaretlenmiştir.

Türkçe ile ilgili bir eğitim almak istediğinizde eğitim biçiminin nasıl olmasını istersiniz?	Kişi sayısı
Çevrim içi	66
Hem yüz yüze hem çevrim içi	65
Yüz yüze	56

Tablo 15. Araştırmaya katılanların farklı bir Türkçe eğitim almaları durumunda eğitim biçimi tercihleri

İçerisinde iş ve meslek Türkçesine yönelik olarak hazırlanan sözlüklerin, günlük iş yaşamına ait videoların ve ders anlatımlarının olduğu bir uygulama isteyip istemedikleri sorulan soruya verilen yanıtlar Tablo 16'da yer almaktadır. Göçmenlerin dil öğrenme gereksinimlerini gidermede iş yaşamına ait materyallerin bulunduğu bir uygulama talep ettikleri görülmektedir.

İçerisinde iş ve meslek Türkçesine yönelik olarak hazırlanan sözlüklerin, günlük iş yaşamına ait videoların ve ders anlatımlarının olduğu bir uygulama ister miydiniz?	Kişi sayısı
Evet	163
Hayır	24

Tablo 16. Araştırmaya katılanların yeni bir uygulamaya bakış açıları

Katılımcılara öz geçmiş hazırlama, mülakat teknikleri, e-posta yazımı, sunum hazırlama ve telefon görüşmeleri gibi iş yaşamına ait konular ile ilgili Türkçe eğitimi almak isteyip istemedikleri sorulan soruya verilen cevaplar ise Tablo 17'de yer almaktadır. Göçmenlerin dil öğrenme gereksinimlerini gidermede farklı temalarda iş yaşamına ait eğitimler istedikleri görülmüştür.

Öz geçmiş hazırlama, mülakat teknikleri, e-posta yazımı, sunum hazırlama ve telefon görüşmeleri gibi iş yaşamına ait konular ile ilgili Türkçe eğitimi almak ister miydiniz?	Kişi sayısı
Evet	170
Hayır	17

Tablo 17. Araştırmaya katılanların iş yaşamına ait konularla ilgili bir eğitime bakış açıları

3.12. Katılımcıların Türkçe ile ilgili Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Ankete katılan kişilere Türkçe öğrenirken hangi beceri alanlarında zorlandıkları sorulmuştur. Birden fazla seçeneğin işaretlenebildiği soruya verilen yanıtlar Tablo 18’de yer almaktadır. Yanıtlarda görüldüğü gibi ağırlıklı olarak dil öğrenme sürecinde karşılıklı konuşma becerisinde zorlandıkları görülmüştür. Özellikle göçmenler ve yerel halk arasında yeterli bir sosyal uyum sağlanamaması nedeniyle iş dışında ana dili Türkçe olan bireyler ile iletişim kurmada zorlanmaktadır.

En çok hangi beceride gelişmeye ihtiyaç duyuyorsunuz?	Kişi sayısı
Karşılıklı Konuşma	142
Sözlü Anlatım	75
Okuma- Anlama	68
Yazılı Anlatım	68
İzleme ve dinleme	67

Tablo 18. Araştırmaya katılanların zorlandıkları beceri alanları

En çok hangi durumlarda Türkçe ile ilgili sıkıntı yaşadıkları ve birden fazla seçeneği işaretleyebilecekleri soruda verilen yanıtlar Tablo 19’da yer almaktadır. Verilen yanıtlarda görüldüğü üzere göçmenlerin resmî kurumlarda iletişim kurmakta zorlandıkları tespit edilmiştir.

En çok sıkıntı yaşanan alan	Kişi sayısı
Sağlık hizmetleri alırken	99
Resmî kurumlardaki işlemleri gerçekleştirirken	94
Kendimi ifade ederken	69
Sosyal çevre edinirken	69
Adres tarifi ile ilgili konuşurken	36
Kitle iletişim araçlarını kullanırken	34
İş mülakatlarında konuşurken	19
Barınma ile ilgili işlemlerde	18
Alışveriş yaparken	17
Yemek siparişi verirken	16

Tablo 19. Araştırmaya katılanların en çok sıkıntı yaşadıkları alanlar

3.13. Nitel Verilere İlişkin Bulgular ve Yorum

Katılımcılara Türkçe öğrenirken karşılarına çıkan engeller ile ilgili sorulan sorulara doğrultusunda ortaya çıkan sorunlar aşağıda sıralanmıştır:

- ⊗ Kişinin sosyal çevresinde sürekli ana dilinde konuşulması,
- ⊗ Türkçe öğrenmeye çalışırken aynı zamanda geçim kaynaklarına erişim amacıyla çalışmak zorunda olunması,
- ⊗ Çevrim içi eğitim sırasında yaşanan internet ya da bağlantı sorunları,
- ⊗ İkamet edilen konuma uygun olarak yakın Türkçe kursu alınabilecek merkezlerin olmaması,
- ⊗ Ev hanımlarının çocuklarını emanet edecek yerlerinin olmaması,
- ⊗ Sesli harflerin telaffuzunun zor olması,
- ⊗ Eğitime başlarken yeterli bir seviye tespit sınavının olmaması,
- ⊗ Yabancılarla Türkçe öğretecek öğretmenlerin yeterli olmaması.

Yukarıda bahsi geçen engelleri aşmak amacıyla kurumlardan beklentileri sorulan katılımcıların cevapları aşağıda sıralanmıştır:

- ⊗ Eğitimlerin yoğunlaştırılması,
- ⊗ Yoğun konuşma dersleri,
- ⊗ Eğitim alırken çocukların güvende olacağı ve iyi zaman geçirebileceği kreşler,
- ⊗ Etkin seviye tespit sınavları,
- ⊗ Kurslara katılan kişilere günlük harcırah desteği,
- ⊗ İş garantili iş ve meslek Türkçesi kursları,
- ⊗ B2 ve C1 seviyelerinde ücretsiz kursların yapılması,
- ⊗ Halk Eğitim Merkezlerinde verilen kursların üniversiteler tarafından tanınması ve kabul edilmesi,
- ⊗ Derslere katılabilmek için internet ve mobil cihaz desteği.

Türkçe öğrenmeyi zorlaştıran nedenler ile ilgili soruya verilen cevaplar ise şu şekildedir:

- ⊗ Kişinin önceliği geçim kaynaklarına erişim olduğu için yeterli zaman ve motivasyonun sağlanamaması,
- ⊗ Ana dili Türkçe olan kişilerin göçmenlerle yeterince iletişim kurmaması,
- ⊗ Ev hanımlarının çocuklarını bırakacak yerlerin olmaması,
- ⊗ Hane içerisinde ana dilde konuşmak, televizyon programlarının ana dilde tercih edilmesi.
- ⊗ Öz güven eksikliği, göçmen olunması nedeniyle alay edilme ve dışlanma korkusu,

- ⊙ Türkiye’de çalışma saatlerinin uzun olması.
- ⊙ Türk halkı ile kaynaşamama ve sosyal uyum sorunları.
- ⊙ Yaşa göre verilen kursların azlığı,
- ⊙ Telaffuz zorlukları ve dil bilgisinin zor olması,
- ⊙ Üniversitelerde yer alan Türkçe kurslarının pahalı olması ya da eğitimlerin uzun sürmesi.

4. Sonuç ve Öneriler

4.1. Sonuç

Türkiye’nin komşu ülkelerinde ya da yakınında bulunan ülkelerde yaşanan iç savaşlar ya da krizler nedeniyle ülkemize gelen milyonlarca göçmen bulunmaktadır. Türkiye’nin açık kapı politikası nedeniyle gelen göçmen grupların nitelikleri oldukça çeşitlidir. İnsan onuruna yakışır biçimde yaşayabilmeleri için göçmenlere yönelik gerek ülkemiz tarafından gerek fon sağlayıcı donör ülkeler ve sivil toplum kuruluşları tarafından birçok destek sağlanmaktadır. Bu destekler arasında koruma çalışmaları, sosyal uyum çalışmaları ve geçim kaynaklarına erişim sağlanabilmesi için mesleki eğitim çalışmaları yer almaktadır.

Geçim kaynaklarına erişim sağlanabilmesi için en önemli adımlardan biri olan dil engelinin aşılabilmesi için birçok kurs düzenlenmektedir. Türk Kızılay Toplum Merkezleri de bu kursları düzenleyen kurumlardan biridir. 2015 itibarıyla açılan Türkçe kursları zamanla irdelenerek göçmenlerin başarı oranları ve kurslara katılım oranları incelenerek yeni öğretim yöntemleri arayışlarına girilmiştir. Üniversitelerde Türkçe Öğretim Merkezlerinde verilen kursların hem ücretlerinin yüksek olması hem de yoğun bir programla eğitim verilmesi göçmenler için uygun olamamaktadır. Halk Eğitim Merkezleri tarafından verilen kursların ise yeterli bir seviye tespit sınavı ile yapılmaması, kursa gelecek katılımcıların eğitimlerine ve yaşlarına göre gruplandırılmaması nedeniyle göçmenler tarafından yetersiz bulunmaktadır. Bu nedenle Türk Kızılay Geçim Kaynağını Geliştirme Programı kişilerin daha hızlı ve işlevsel olarak Türkçe öğrenebilecekleri, öğrenme sonrasında hızlı bir biçimde mevcut iş gücü piyasasına dâhil olabilecekleri bir Türkçe kursu tasarımı planlamasını yapmaya karar vermiş ve Ankara Üniversitesi TÖMER’de çalışan akademisyenler ve okutmanlarla iş birliği yapmıştır. Bu çerçevede TÖMER çalışanları tarafından İş ve meslek Türkçesi öğretimine yönelik olarak A1 ve A2 Türkçe öğretim seviyelerinde iş hayatında kullanılabilecek bir kitap tasarımı yapılmıştır. Türk Kızılay’da görev alan yabancılara Türkçe öğretmek üzere görev yapan eğitimcilere de yine TÖMER görevlileri ve akademisyenler tarafından eğitim verilmiştir. Türk Kızılay Türkçe eğitimcileri bu eğitimler sonrasında 11 farklı iş alanında iş ve meslek Türkçesi öğretimine yönelik modüller hazırlamıştır. Bu kitap ve modüller ile düzenlenen çevrim içi kurslara 8407 kişi katılmış ve TÖMER tarafından uygulanan seviye tespit sınavlarına katılarak kurs sonunda A1 ya da A2 seviyesinde sertifika almaya hak kazanmıştır.



Kurslara katılan göçmenlere kurs sonunda ihtiyaç analizi yapmak üzere bir anket sunulmuş ve anketin sonuçları bu bölümde yer almıştır.

1. Gerek eğitimlere gerek ankete katılan göçmenlerde katılımcı cinsiyeti ağırlıklı olarak kadındır. Eğitimlerin çevrim içi gerçekleşmesi nedeniyle kadın katılımcıların daha fazla olduğu, erkek göçmenlerin geçim kaynaklarına erişimi amacıyla çalışmak zorunda olması nedeniyle kursa daha az katılım sağladığı görülmektedir.

Phutkaradze'nin (2018) yüksek lisans tezinde yukarıdaki açıklamaya ek olarak şu cümleler yer almaktadır: Bulunduğu toplumun dilini bilmemeleri, çalışma hayatlarına olumsuz etki etmektedir. Bundan dolayı hayatlarını normal insanlar gibi devam ettirmeleri açısından dil öğrenmeleri hayati önem taşımaktadır. Anket uygulamasının sonucunda, düzensiz göçmenlerin büyük çoğunluğunun Türkçe öğretimine yönelik herhangi bir eğitim almadıkları tespit edilmiştir. Düzensiz göçmenlerin çoğu kısa bir eğitimin yanı sıra onların dilsel ihtiyaçlarını göz önünde bulunduran bir öğretimin gerçekleştirilmesini talep etmektedir.

2. Katılımcıların ağırlıklı olarak ülkelerinde yaşanan kriz nedeniyle burada olduğu can güvenliğini sağlamak amacıyla Türkiye'de ikamet ettiği tespit edilmiştir.
3. Katılımcıların ağırlıklı olarak en az 5-6 yıldır Türkiye'de ikamet ettiği, büyük çoğunluğunun üniversite mezunu olduğu ve Türkiye'de gelecekte yaşamak istediği görülmüştür.
4. Kursa katılan göçmenlerin çoğunluğunun ana dili Türkçe olan bireylerle iletişim kurmada zorlandığı görülmüştür.
5. Eğitim alan göçmenlerin kursa katılma nedenleri bir iş bulmada faydalı olacağını düşünmeleri ve Türk Kızılay'a duydukları güven olarak tespit edilmiştir.
6. Kursların akşam saatlerinde çevrim içi olarak uygulanmasının yararlı olduğu görülmüş ve iş meslek Türkçesi eğitimlerinde en çok terzi, bilgisayar tamirciliği ve gıda üretimi gibi iş alanları tercih edildiği görülmüştür. Bunun dışında araba tamirciliği, aşçılık, kuaförlük gibi iş kollarında da iş ve meslek Türkçesi taleplerinin olduğu anlaşılmaktadır.
7. Ankete katılan bireyler, hafta içi ve akşam saatlerinde kursları daha çok talep etmektedirler. Kursların çevrim içi ya da yüz yüze olması konusunda seçenekler arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.
8. İş ve meslek Türkçesi ile ilgili içerisinde sözlük, iş yaşamına ait videolar, ders anlatımları, mülakat teknikleri, özgeçmiş hazırlama, sunum hazırlama teknikleri bulunan mobil uygulamaların talep edildiği görülmüştür.
9. Göçmenlerin Türkçe konusunda sıkıntı yaşadığı ilk becerinin karşılıklı konuşma olduğu ve en çok sağlık kurumlarında hizmet alırken zorlandıkları tespit edilmiştir.

Bölükbaş (2016) tarafından yapılan çalışmada da katılımcıların en çok konuşma becerisinde zorlandıkları bulgusu yer almaktadır. Yine aynı çalışma, göçmenlerin bir sorunla karşılaştıklarında sorunlarını anlatırken, resmî bir işlem yaparken, form doldururken ya da e-posta yazarken, hastanede doktora durumlarını anlatırken, Türk arkadaşlarıyla konuşurken, alışveriş yaparken ve adres sorarken zorlandıklarını göstermektedir.

10. Türkçe öğrenirken karşılarına çıkan en büyük engelin sosyal çevrelerinde ana dillerinde konuşuluyor olmasıdır.
11. Para kazanmak zorunda olmaları nedeniyle kurslara katılımda zorlanmaları olduğu görülmüştür.
12. Araştırmaya katılan göçmenler, kurumlardan eğitimlerin yaygınlaştırılmasını, eğitime katılan bireylere harcırah desteği sağlanmasını ve iş garantili iş ve meslek Türkçesi kursları açmalarını talep etmektedirler.
13. Kişilerin dil öğrenmelerini zorlaştıran en önemli nedenlerin, çalışmak zorunda olmaları, çocuklarını bırakacak yerlerinin olmaması, yerel halk ve göçmenler arasında sosyal uyum sorunlarının fazla olması nedeniyle iletişim kurulamaması olduğu saptanmıştır.

Sur ve Çalışkan (2021) tarafından yapılan araştırmada, Suriyeli göçmenlerin sosyal hayatlarında ihtiyaçlarını karşılamak ve Türk arkadaşları ile anlaşabilmek için Türkçe öğrenmek istedikleri tespit edilmiştir. Erkek göçmenlerin işvereni ve çalışma arkadaşları ile iletişim kurabilmek, kadın göçmenlerin ise çocuklarına Türkçe öğretebilmek için Türkçe öğrenmek istediklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca kadın göçmenlerin ve erkek göçmenlerin çoğunluğunun hastane ve sağlık ocağında dil bilmedikleri için çok büyük zorluklarla karşılaştıkları ve bu nedenle Türkçe öğrenmek istediklerini ifade ettikleri belirlenmiştir. Yine aynı araştırmada yetişkin göçmenlerin Türkçe öğrenirken bireysel, sosyal ve ekonomik sorunlarla karşılaştıkları görülmektedir. Kadın göçmenlerin ev işleri ve çocuk bakımını üstlendikleri, erkek göçmenlerin ise bir işte çalıştıkları için dil öğrenmeye ayıracak zaman bulamadıklarına, göçmenlerin Türk arkadaşları olmadığı için pratik yapmakta zorlandıklarına, kadın göçmenlerin Türkçe konuştukları zaman yanlış bir şey söylediklerinde insanların onlara gülmesinden tedirgin olduklarına yer verilmiştir. Sonuç maddeleri arasında adı geçen araştırmalar ile bu çalışma sonuçları arasında görülen benzerlik çalışma sonuçlarının doğruluğu açısından önemli görülmektedir.

4.2. Öneriler

Bu çalışma, göçmenlerin dil öğretimine yönelik ihtiyaçlarını ve beklentilerini ortaya koyması açısından önemli bir çalışma olması ile birlikte dar kapsamlı bir çalışmadır. Benzer çalışmalar, sadece Türk Kızılay'da iş ve meslek Türkçesi alan bireyleri değil Türkiye'de yaşayan milyonlarca göçmeni dâhil edecek bir evrene ulaştırılmalıdır. Böylelikle daha geniş kapsamlı sonuçlara ve verilere ulaşılabilecektir.

Çalışmadan elde edilen verilere göre;

1. Çalışmak zorunda olan göçmenlere yönelik olarak akşam saatlerinde, çalıştıkları ya da çalışmak istedikleri iş koluna yönelik iş ve meslek Türkçesi planlamalarının yapılması daha sağlıklı sonuçlara ortam hazırlayacaktır.
2. Ev hanımları için, içerisinde çocuklarını bırakabilecekleri kreşlerin, oyun alanlarının bulunduğu Türkçe kurslarının tasarlanması önemli görülmektedir.
3. Türkçe öğrenmek isteyen göçmenlerin ihtiyaçlarına yönelik olarak iş ve meslek alanlarında ayrı ayrı sözlük çalışmalarına ve bu bağlamda Türkçe öğretim materyallerine ihtiyaç duyulmaktadır.



4. Göçmenlerin ihtiyaçlarına yönelik olarak kurs tasarımları yapılmalıdır. Bu kursların eğitim süresi, eğitim biçimi ve içeriği işlevsel olmalıdır.
5. Kursiyerlere yönelik seviye tespit sınavı uygulanmalıdır.
6. Kişilerin dil öğrenme ihtiyaçlarını tanılayacak uygulamalara yer verilmelidir.
7. Yerel halk ve göçmenler arasında yaşanan sosyal uyum sorunları üzerine çalışmalar yapılarak uyum sorunlarının azaltılması ve taraflar arasında iletişimin güçlendirilmesine katkı sağlayacak uygulamalara ihtiyaç vardır.
8. Göçmenlerin Türkçeyi daha iyi öğrenmelerine katkı sağlamak için evlerinde ve sosyal çevrelerinde Türkçe konuşmaları konusunda bilgilendirilmesi / bilinçlendirilmesi gerekmektedir.
9. İş ve meslek Türkçesi ile ilgili çalışmaların ve araştırmaların yaygınlaştırılması gerekmektedir.
10. Özel amaçlı Türkçe öğretimi üzerine çalışmalar yapılmalı ve alanda tanınırlığı artırılmalıdır.
11. Türkiye’de doğan göçmen çocuklar ya da yaşça küçük çocuklar için Türkçe öğretim politikaları geliştirilmeli ve yetişkin göçmenlerin yaşadığı dil bariyeri sorunu ortadan kaldırılmalıdır.



KAYNAKÇA

- Avrupa Birliği (2019). Türkiye'deki mülteciler için Avrupa Birliği mali yardım programı. https://www.eeas.europa.eu/sites/default/files/documents/frit_factsheet_TR.pdf
- Avrupa Komisyonu (2018). 2018 Türkiye raporu. https://www.ab.gov.tr/siteimages/pub/komisyon_ulke_raporlari/2018_turkiye_raporu_tr.pdf
- Bölükbaş, F. (2016). Suriyeli mültecilerin dil ihtiyaçlarının analizi: İstanbul örneği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(46), 21-31.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. McGraw-Hill.
- Graves, K. (2000). *Designing language course: A guide for teachers*. Heinle & Heinle.
- Iwai, T., Kondo, K., Limm, S. J. D., Ray, E. G., Shimizu, H., & Brown, J. D. (1999). Japanese language needs analysis. Performance Based Testing Committee Department of East Asian Languages and Literatures University of Hawai'i at Manoa. <https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/server/api/core/bitstreams/025f0f4b-1a60-41e5-bfde-48b49ac8f5d1/content>
- Johns, A. (1991). *English for specific purposes: Its history and contribution*. Heinle & Heinle.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayıncılık.
- Özdemir, E. (2017). *Suriyeli mülteciler krizinin Türkiye'ye etkileri*. *Uluslararası Kriz ve Siyaset Araştırmaları Dergisi*. 1(3), 114-140.
- Phutkaradze, M. (2018). Düzensiz göçmenlerin dil ihtiyaç analizi ve bir program önerisi (Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi), Sakarya.
- Sur, E., Çalışkan G. (2021). Suriyeli göçmenlerin yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde karşılaştıkları sorunlar. *Millî Eğitim*, 50-1, 27-49.
- Türk Kızılay (2020). *Toplum merkezleri uygulama el kitabı*. Türkiye Kızılay Derneği.
- UNHCR (2019). Suriye acil durumu. <https://www.unhcr.org/tr/suriye-acil-durumu>
- UNHCR (2020). Syria regional refugee response. <https://data.unhcr.org/en/situations>



XVII.ULUSLARARASI
DÜNYA DİLİ
TÜRKÇE
SEMPOZYUMU

Sıddık BAKIR*

Taniya Dayalı Gözlemden Ders Tasarımına: Dil Öğretiminde Öğretmen İş Birliği Modelinin Teorik Temelleri ve Literatür İncelemesi

Özet

Bu çalışma, taniya dayalı gözlem ve öğretmen iş birliği kavramlarının dil öğretiminde nasıl ele alındığını incelemeyi amaçlamaktadır. Web of Science veri tabanında belirlenen 18 makale; kuramsal çerçeve, yöntem, veri toplama araçları ve pedagojik katkılar açısından sistematik biçimde analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular, taniya dayalı değerlendirme süreçlerinin öğretmenler arası iş birliğiyle bütünleştiğinde, öğretimin bireyselleştirilmesi ve öğrenci ihtiyaçlarının daha etkili biçimde karşılanması yönünde güçlü bir potansiyel taşıdığını göstermektedir. Çalışmalarda en çok kullanılan veri toplama araçları yarı yapılandırılmış görüşmeler, gözlem formları, yansıtıcı günlükler ve öğrenci ürün analizleridir. Bu çeşitlilik, öğretim süreçlerinin çok boyutlu analiz edilmesi eğilimini yansıtmaktadır. Ayrıca araştırmalarda öne çıkan temalar arasında öğretim tasarımı, sınıf içi gözlem, pedagojik kullanılabilirlik, mesleki gelişim ve değerlendirme süreçlerinin öğretimle bütünleştirilmesi yer almaktadır. Yöntemsel açıdan ise nitel çalışmaların sayıca öne çıktığı, ancak nicel ve karma yöntemlere de başvurulduğu görülmektedir. Çalışmalarda dikkat çeken bir diğer unsur, taniya dayalı değerlendirme uygulamalarının öğretmenlerin veri temelli kararlar almasını kolaylaştırması ve öğretim sürecinin dinamik biçimde yeniden yapılandırılmasına olanak tanınmasıdır. Bunun yanı sıra öğretmenlerin sınıf içi gözlem becerilerinin gelişmesine katkı sağlayan taniya dayalı iş birliği uygulamaları, mesleki öğrenme topluluklarının oluşmasına da zemin hazırlamaktadır. İncelenen çalışmalarda ortak planlama, öğretim stratejilerinin birlikte geliştirilmesi ve değerlendirme verilerinin karşılaştırmalı biçimde yorumlanması gibi uygulamalı süreçlerin öne çıktığı görülmektedir. Bu da iş birliğine dayalı modellerin yalnızca öğretim kalitesini değil, aynı zamanda öğretmen etkileşimini ve mesleki paylaşımı da güçlendirdiğini göstermektedir. Bulgular, veri temelli karar alma süreçlerinin öğretimle entegrasyonunun önemini ortaya koymakta ve alanda daha fazla uygulamalı, bağlamsal, etkileşim odaklı ve disiplinler arası araştırmaya duyulan gereksinimi vurgulamaktadır. Bu bağlamda, öğretim ortamlarının sürdürülebilir gelişiminde taniya dayalı yaklaşımların rolü belirleyici olmaktadır.



**ANAHTAR
KELİMELE**

Taniya dayalı değerlendirme, Öğretmen iş birliği,
Öğretim tasarımı, Mesleki gelişim.

* Doç. Dr., Atatürk Üniversitesi, Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Erzurum, Türkiye. Siddik.bakir@atauni.edu.tr

From Diagnosis-Based Observation to Lesson Design: Theoretical Foundations and Literature Review of the Teacher Collaboration Model in Language Teaching

Abstract

This study aims to explore how diagnosis-based observation and teacher collaboration are addressed in language teaching. Eighteen articles from the Web of Science database were systematically analyzed regarding their theoretical framework, methodology, data collection tools, and pedagogical contributions. The results suggest that combining diagnosis-based assessment with teacher collaboration has strong potential to personalize instruction and better meet student needs. The most frequently used data collection tools included semi-structured interviews, observation forms, reflective journals, and student work analyses. This variety reflects a trend toward multidimensional analysis of teaching processes. Additionally, key themes in the research encompass instructional design, classroom observation, pedagogical usefulness, professional development, and integrating assessment into teaching. Methodologically, qualitative studies are predominant, though quantitative and mixed-methods approaches are also used. An essential aspect of these studies is that diagnostic assessment helps teachers make data-informed decisions and allows for the dynamic adjustment of teaching strategies. Furthermore, diagnostic collaborative practices that enhance teachers' classroom observation skills also promote the development of professional learning communities. The examined studies highlight practical processes such as joint planning, collaboratively developing teaching strategies, and collectively interpreting assessment data. This demonstrates that collaborative models not only enhance teaching quality but also foster stronger teacher interaction and professional sharing. The findings emphasize the importance of integrating data-driven decision-making with teaching and call for more applied, contextual, interaction-focused, and interdisciplinary research in the field. In this way, diagnostic approaches play a crucial role in the sustainable advancement of teaching environments.



KEYWORDS

Diagnosis-based observation, Teacher collaboration, Instructional design, Professional development.



1. Giriş

Dil öğretiminde öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme süreçlerini izleme ve değerlendirme rolleri, çağdaş eğitim anlayışının merkezinde yer alan bir gereklilik hâline gelmiştir. Dil öğretiminde pedagojik yaklaşımlardaki gelişmeler, öğretmenlerin sınıf içi gözlem ve değerlendirme uygulamalarına da yansımış; öğrencilerin dilsel performanslarını tanımaya yönelik tanısal beceriler, üzerinde önemle durulan bir yeterlik alanı hâline gelmiştir. Dil öğretiminde karşılaşılan öğrenme güçlüklerinin aşılmasında, öğretmenlerin tanısal gözlem ve değerlendirme becerilerinden yararlanılmaya başlanmıştır. Öğretmen iş birliği temelli tanıya dayalı uygulamalar, hem öğrencilerin öğrencilerin dil gelişim düzeylerini daha doğru biçimde belirlemelerini sağlamakta hem de öğretim sürecinin bireyselleştirilmesine katkı sunması bakımından dikkatleri üzerine çeken bir yaklaşım hâline gelmiştir. Öğretmenler ve öğrenciler, bu süreçte tanıya dayalı gözlem yaklaşımının sunduğu olanaklardan yararlanarak öğretme-öğrenme sürecini planlama, uygulama ve değerlendirme boyutlarında daha sistematik biçimde hareket etmektedir. Eğitim bilimlerindeki gelişmeler, öğretim süreçlerini doğrudan etkilemektedir.

Eğitim bilimlerindeki gelişmeler, öğretim süreçlerini doğrudan etkilemektedir. Öğretmenlerin öğrencilerin dilsel gelişimlerini tanıma ve buna uygun öğretim planları geliştirme çabaları, çağdaş dil eğitiminin ayrılmaz bir parçası hâline gelmiştir (Bravo, 20017). Dil öğretiminde öğretmenin bireysel gözlem ve deneyimlerine dayalı kararları, sınıf içi uygulamalarda geleneksel öğretim anlayışının temelini oluştursa da öğretmenler arası iş birliğini önceleyen çağdaş yaklaşımlar, öğretim sürecinde karşılaşılan pedagojik sorunların üstesinden gelmek için giderek daha fazla başvurulan bir model hâline gelmiştir. Eğitim bilimlerindeki kuramsal ve uygulamalı gelişmeler, öğretim süreçlerini doğrudan şekillendirmektedir. Özellikle öğrenci merkezli yaklaşımların önem kazandığı günümüzde, öğretmenin yalnızca içerik aktarıcısı değil, aynı zamanda öğrenme sürecini izleyen ve yönlendiren bir rehber olması beklenmektedir. Dil öğretiminde öğretmenin bireysel gözlem ve kararlarına dayanan uygulamalar, geleneksel pedagojik yaklaşımın temelini oluştursa da öğrencilerin dil gelişimini daha bütüncül biçimde değerlendirmeyi amaçlayan tanıya dayalı gözlem, öğretmen iş birliğiyle desteklendiğinde daha etkili ve sürdürülebilir sonuçlar doğurmaktadır. Bu doğrultuda, öğretim sürecinin niteliğini artırmak amacıyla öğretmenlerin ortak gözlem, değerlendirme ve ders tasarımı etkinliklerinden faydalanılmaya başlanmıştır (Acar et al., 2023).

Eğitim bilimlerindeki gelişmelere paralel olarak, öğretim süreçlerinde tanıma, değerlendirme ve planlamaya yönelik yeni yaklaşımların tercih edilmesi sıkça karşılaşılan bir durum olmuştur. Öğrenci farklılıklarının belirlenmesi, öğrenme güçlüklerinin tanılanması ve öğretim sürecinin bireyselleştirilmesi gibi ihtiyaçlar doğrultusunda, öğretmenlerin iş birliği içinde yürüttüğü gözlem temelli uygulamaların bu sorunların çözümünde etkili biçimde kullanıldığı görülmektedir (Black & Wiliam, 2009; Krishnan et al., 2020; Torun & Pektaş, 2025; Kettler et al., 2019). Eğitim sisteminde geleneksel bireysel öğretmen uygulamalarından daha bütüncül ve iş birliğine dayalı yaklaşımlara doğru bir geçişle, sınıf içi gözlemleri destekleyecek ortak değerlendirme ve planlama süreçleri de geliştirilmeye başlanmış ve bu noktada öğretmen iş birliği modellerinden etkin biçimde yararlanılmıştır. Tanıya dayalı gözlem ve öğretmen iş birliği çoğu zaman birbiriyle ilişkili olarak ele alınsa da özünde belirgin bir ayırım barındırır. Nitekim tanıya dayalı gözlem, öğrencilerin öğrenme süreçlerini bireysel

düzye anlamaya odaklanan bir yaklaşımken; öğretmen iş birliği, bu gözlemlerin ortak değerlendirme ve planlama süreçlerine taşınarak kolektif öğretim kararlarına dönüşmesini amaçlar. Sınıf içi uygulamaların öğrencilerin bireysel öğrenme güçlüklerini zamanında fark edememesi ve bu nedenle genelleyici bir öğretim biçimine dönüşmesi, dil öğretiminde karşılaşılan yaygın sorunlardan biridir. Bu durumu aşmak isteyen öğretmenler, tanıya dayalı gözlem tekniklerinden ve iş birliğine dayalı değerlendirme süreçlerinden faydalanarak, öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun öğretim stratejileri geliştirir ve öğrenme deneyimlerini daha hedefli hâle getirir (Lam et al., 2024). Öğretmen iş birliğine dayalı uygulamaların sınıf içi farklılıkların daha doğru analiz edilmesine olanak sağlayacağı, bu sayede öğretimde bireyselleştirme ve adalet ilkelerinin destekleneceği ifade edilmektedir. Çünkü her öğrenci, öğrenme biçimi, hızı ve ihtiyaçları bakımından benzersizdir. Aynı içerik, farklı öğrenciler tarafından farklı şekillerde anlaşılır ve uygulanır; bu nedenle tanıya dayalı gözlem yoluyla elde edilen veriler, öğretim sürecinin daha kapsayıcı ve etkili biçimde yapılandırılmasını mümkün kılar (Mustofa, 2024). Sınıf içinde her öğrenciye bireysel olarak odaklanmak her zaman mümkün olmadığından, öğretmenler öğrencilerin ihtiyaçlarını daha doğru biçimde belirleyebilmek için tanıya dayalı gözlem araçlarından ve iş birliğine dayalı analiz süreçlerinden yararlanarak öğretim faaliyetlerini hem daha hedef odaklı hem de daha verimli hâle getirebilirler. Bu tür uygulamaların, sadece öğrenci ilgisini ve katılımını artırmakla kalmayıp, dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi dört temel dil becerisinin gelişimine de somut katkılar sunduğu görülmektedir (Lam et al., 2024).

Taniya dayalı gözlem ve öğretmen iş birliği temelli uygulamalar, yabancı dil öğretiminde sınıf içi bireysel farklılıkları gözetenek öğrencilerin öğrenme süreçlerini daha etkili ve kalıcı hâle getirmek için kullanılmaktadır. Bu uygulamaların öğrencilerin derse katılımını artırdığı, öğrenmeyi daha anlamlı ve sürdürülebilir kıldığı ve dolayısıyla öğretim sürecinin etkililiğini yükselttiği, ulusal ve uluslararası literatürde pek çok çalışmada ele alınmıştır (Sortwell et al., 2024; Buza et al., 2023; Lopresto, 2020; Sahoo et al., 2023; Ozan & Bahadır, 2024; Basık & Dayı, 2024).

Örneğin Ceyhun Ozan ve Bahadır (2024), öğretmenlerin biçimlendirici değerlendirme uygulamalarını inceleyen çalışmalarında, bu uygulamaların öğrencilere gelişim odaklı geri bildirim sağladığını ve öğrencilerin öğrenme süreçlerine daha etkin katılımlarına imkân tanıdığını belirtmişlerdir. Benzer şekilde, Buza ve arkadaşları (2023) da öğretmen-veli iş birliğiyle yürütülen biçimlendirici değerlendirme süreçlerinin, öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarının belirlenmesini kolaylaştırdığını ve öğrenmenin sürdürülebilirliğini desteklediğini ifade etmişlerdir.

Buna ek olarak, Sortwell ve arkadaşları (2024), öğrenme odaklı gözlem protokollerinin biçimlendirici değerlendirme süreçlerine entegrasyonunu inceledikleri çalışmalarında, bu yaklaşımın öğretmenlerin gözlemlerine dayalı olarak daha hedefli öğretim kararları almalarını sağladığını ve bu sayede öğrencilerin katılımı ile akademik gelişimlerinde anlamlı bir artış elde edildiğini ortaya koymuşlardır.



2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın temel amacı, tanıya dayalı gözlem ve öğretmen iş birliği kavramlarını ele alan araştırmaları karşılaştırmalı bir bakış açısıyla incelemektir. Çalışmada, Web of Science veri tabanında yer alan 18 makale; amaç, kuramsal çerçeve, yöntem, katılımcılar, bulgular, tartışma, sonuç ve katkı boyutlarında analiz edilmiştir. Bu karşılaştırmalı çözümleme aracılığıyla, tanıya dayalı yaklaşımların dil öğretimi alanında nasıl konumlandığı, öğretmen iş birliği modelleriyle hangi noktalarda kesiştiği ve literatürde hangi eğilimlerin öne çıktığı belirlenmeye çalışılmıştır.

Bildirinin bir diğer amacı, incelenen araştırmaların kuramsal temelleri, yöntemsel tercihleri ve pedagojik katkıları arasındaki benzerlik ve farklılıkları ortaya koymaktır. Böylece, tanıya dayalı gözlemden ders tasarımına uzanan öğretmen iş birliği modelinin literatürdeki gelişimi bütüncül biçimde değerlendirilmiş; alan yazında var olan boşluklar ve gelecek araştırma yönelimleri tartışılmıştır.

Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Seçilen makalelerin yıllara göre dağılımı nasıldır?
2. İncelenen çalışmalarda hangi araştırma yöntemleri tercih edilmiştir?
3. Bu çalışmalarda kullanılan veri toplama araçları nelerdir?
4. Araştırmalarda hangi kuramsal temellere dayanılmıştır?
5. Çalışmalarda tanıya dayalı değerlendirme ve öğretmen iş birliğinin uygulamalara yansayan yönleri nelerdir?
6. Çalışmalarda öne çıkan anahtar kavramlar ve tematik eğilimler nelerdir?

3. Yöntem

3.1 Araştırma Modeli

Bu araştırma, nitel araştırma desenlerinden biri olan doküman analizi yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Doküman analizi, yazılı materyallerin sistematik biçimde incelenmesine olanak tanıyan ve özellikle literatüre dayalı çalışmalarda sıkça kullanılan bir yöntemdir (Kıral, 2020). Araştırmada, Türkçe öğretiminde öğretmen iş birliğine dayalı, tanıya dayalı gözlem temelli ders tasarımı süreçlerine ilişkin akademik eğilimleri belirlemek amacıyla, uluslararası alanyazında yayımlanmış makaleler sistematik biçimde analiz edilmiştir.

3.2. Veri Kaynağı

Bu araştırmanın veri setini, Web of Science veri tabanında belirlenen anahtar kelimeler doğrultusunda taranan ve çalışma kapsamında incelenmeye uygun bulunan 19 akademik makale oluşturmaktadır. Tarama sürecinde öğretmen iş birliği, tanıya dayalı değerlendirme ve ders tasarımı gibi kavramlarla ilişkili yayınlara ulaşılmış; bu yayınlar içeriklerine göre ön değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Ancak söz konusu makalelerden biri, yayımlandıktan sonra geri çekilmiş bir yayın olduğu için araştırmanın kapsamı dışında bırakılmıştır. Bu nedenle analiz sürecinde toplamda 18 makale sistematik biçimde incelenmiş ve çalışmanın bulguları bu 18 makale üzerinden yapılandırılmıştır.

3.3. Veri Toplama ve Analiz Süreci

Bu araştırmada, veri seti Web of Science veri tabanı kullanılarak oluşturulmuştur. Tarama, "diagnostic assessment" OR "instructional design" ve "language teaching" OR "teacher collaboration" konu başlıklarında gerçekleştirilmiştir. Çalışma türü olarak yalnızca "Article" ve "Early Access" kategorisindeki yayınlar dikkate alınmış; erişim türü olarak Open Access sınırlaması getirilmiştir. Ayrıca, sadece Emerging Sources Citation Index (ESCI), Social Sciences Citation Index (SSCI), Arts & Humanities Citation Index (A&HCI) ve Science Citation Index Expanded (SCI-EXPANDED) gibi endekslerde taranan dergilerden elde edilen yayınlar değerlendirmeye alınmıştır. Tarama sonucunda içeriklerine tam erişim sağlanabilen ve araştırma soruları ile doğrudan ilişkili olan yayınlar ön incelemeye tabi tutulmuş; uygun bulunan 18 makale analiz kapsamına alınmıştır.

Veri analizinde nitel içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Analiz sürecinde her bir çalışma; (1) yıllara göre dağılımı, (2) araştırmalarda kullanılan anahtar kelimeler, (3) kuramsal çerçeveler, (4) araştırmalarda kullanılan yöntemler, (5) veri toplama araçları ve (6) belirlenen araştırma hedefleri olmak üzere altı kategori altında incelenmiştir. Açık kodlama tekniğiyle yapılan analizde benzer içerikler gruplanarak temalar oluşturulmuş, bulgular her bir kategoriye göre karşılaştırmalı biçimde raporlanmıştır. Analiz sürecinin güvenilirliğini artırmak amacıyla veriler iki aşamalı okuma ile değerlendirilmiş ve tematik bütünlük gözetilmiştir.

4. Bulgular

Bu bölümde, incelenen 18 makaleden elde edilen verilerin analizine dayalı bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Çalışmaların Yıllara Göre Dağılımı

Çalışmaların yıllara göre dağılımı incelendiğinde, 2008 yılından itibaren sınırlı sayıda çalışma yapıldığı, 2010–2015 yılları arasında belirgin bir durgunluk dönemi yaşandığı görülmektedir. 2017 yılından itibaren makale sayısında kademeli bir artış gözlemlenmiş, özellikle 2021, 2022 ve 2023 yıllarında üçer çalışma ile dikkat çeken bir yoğunluk oluşmuştur. Bu yıllar, alan yazında konunun giderek daha fazla ilgi görmeye başladığı döneme karşılık gelmektedir. 2024 yılında herhangi bir çalışma tespit edilmezken, 2025 yılı itibarıyla yeniden bir çalışma yayımlandığı belirlenmiştir. Genel olarak değerlendirildiğinde, konuya yönelik akademik üretimin dalgalı bir seyir izlediği, ancak son yıllarda belirgin bir artış eğiliminin olduğu söylenebilir.

4.2. Araştırmalarda Kullanılan Anahtar Kelimeler

Değerlendirilen makalelerde yer verilen anahtar kelimeler, çalışmalardaki temel odak noktalarını ve kavramsal çerçeveleri açıkça yansıtmaktadır. Anahtar kelimeler arasında dil öğretimi, öğretim tasarımı, öğretmen eğitimi, tanısal değerlendirme, e-öğrenme, yabancı dil olarak İngilizce/Türkçe öğretimi, iletişimsel dil öğretimi, mobil öğrenme, MOOC'lar, diktik tasarım ve robot destekli dil öğrenimi gibi temalar öne çıkmaktadır. Bununla birlikte, birçok çalışmada yöntemsel ve pedagojik yönelimi yansıtan kavramlar da anahtar kelimeler arasında yer almaktadır. Örneğin, yansıtıcı öğretim, dinamik değerlendirme, görsel bilgi işleme, bilişsel yük, problem çözme, disiplinler yazma, konuşma doğruluğu ve akıcılığı, karmaşıklık gibi ifadeler; öğretim süreçlerinin çok boyutlu biçimde ele alındığını göstermektedir.

Bazı anahtar kelimeler, katılımcı profillerine ve bağlama ilişkin bilgi de vermektedir. Örneğin, genç dil öğrenenler, erken yaşta dil öğretimi, cinsiyet ve yaş farklılıkları, Vietnam bağlamı, Macaristan'da yabancı dil öğretimi gibi ifadeler, çalışmanın uygulandığı gruplar ve kültürel ortamlar hakkında ipuçları sunmaktadır. Anahtar kelimelerde sıkça tekrar eden kavramlar arasında "dil öğretimi", "öğretim tasarımı", "değerlendirme" ve "teknoloji destekli öğretim" yer almakta; bu durum alan yazında öğretim süreçlerinin planlanması, değerlendirilmesi ve dijitalleştirilmesi konularının öncelikli araştırma temaları olduğunu göstermektedir.

4.3. Kuramsal Çerçeveslere İlişkin Bulgular

İncelenen çalışmalarda kuramsal çerçeveye doğrudan yer verilmesi sınırlı düzeyde olmakla birlikte, bazı araştırmalarda öğretim tasarımı, yansıtıcı iş birliği, biçimlendirici değerlendirme ve tanısal değerlendirme gibi temalara dolaylı olarak atıfta bulunulduğu görülmektedir. Özellikle tanıya dayalı değerlendirme ve öğretmen iş birliği odaklı uygulamalı çalışmaların büyük çoğunluğunun, kuramsal temelleri detaylı biçimde açıklamadan uygulama sürecine odaklandığı anlaşılmaktadır. Açık biçimde kuramsal temele dayandırılan sınırlı sayıdaki çalışmada ise Öz Belirleme Kuramı, Alışkanlık Teorisi, Kültürlerarası İletişimsel Yeterlik, Bilişsel Yük Kuramı ve Sosyal Destek Kuramı gibi yaklaşımlardan faydalandığı tespit edilmiştir. Ancak bu kuramsal dayanakların yoğunlukla kavramsal bir çerçeve sunmak yerine yalnızca bağlamı tanımlamak amacıyla kullanıldığı görülmektedir. Bu durum, tanıya dayalı değerlendirme ve öğretmen iş birliği gibi kavramların ağırlıklı olarak uygulamalı yönüyle ele alındığını ve teorik çerçeve kullanımının henüz sistematik bir yapıya kavuşmadığını göstermektedir. Dolayısıyla, alan yazında kuramsal zeminle desteklenen, yapılandırılmış araştırma desenlerine olan ihtiyacın devam ettiği ve bu boşluğun ileride yapılacak çalışmalarda kuramsal derinlik kazandırılarak giderilmesi gerektiği söylenebilir.

4.4. Araştırmalarda Kullanılan Yöntemler

Değerlendirmeye alınan araştırmalarda, yöntem tercihlerinde belirgin bir çeşitlilik dikkat çekmektedir. Çalışmaların çoğu, belirli bir uygulamanın etkililiğini değerlendirmeye yönelik olarak yapılandırılmıştır. Bu kapsamda, yarı deneysel ve durum çalışması gibi yöntemlerin sıklıkla tercih edildiği görülmektedir. Ayrıca, karma yöntemli araştırmalar da yöntemsel çeşitliliği artırmaktadır. Örneğin, Tran ve Duong (2018) çalışmalarında kültürlerarası iletişimsel öğretim modelinin etkisini test etmek amacıyla yarı deneysel desen kullanmış; ön test-son test kontrol gruplu model çerçevesinde öğrencilerin kültürel farkındalık gelişimlerini nicel ve nitel verilerle birlikte incelemiştir. Benzer şekilde, Mohammed, Saidi, Assam ve Eldokali (2022) ADDIE öğretim tasarımı modeli temelinde yürüttükleri çalışmada, karma yöntem yaklaşımını benimsemiş hem anket verilerini hem de yarı yapılandırılmış görüşmeleri analiz ederek bütüncül sonuçlara ulaşmışlardır. Guichon (2009) ise öğretmen adaylarının multimedya materyali geliştirme süreçlerini araştırma-geliştirme (R&D) çerçevesinde ele almış, gözlem, yansıtıcı günlük ve ürün analizi gibi teknikleri birlikte kullanarak niteliksel bir bakış açısı sunmuştur. PRISMA protokolüne dayalı sistematik derleme niteliğindeki Lin, Yeh ve Chen (2022) çalışması ise robot destekli dil öğretimi üzerine yazılmış makaleleri derleyerek yöntemsel eğilimleri incelemiştir. Bu tür sentez çalışmaları, mevcut yöntemsel desenleri karşılaştırmalı biçimde analiz etmeye olanak tanımaktadır.

Bunun yanında, bazı araştırmalarda nicel betimsel tarama yöntemleri tercih edilmiştir. Örneğin, Djalev ve Bogdanov (2019), e-öğrenme materyallerinin pedagojik kullanılabilirliğini incelemek amacıyla anket temelli bir araştırma tasarımı oluşturmuş, SPSS ile yapılan analizlerle demografik değişkenlere göre farklılıkları değerlendirmiştir.

Araştırma sonuçları bütüncül olarak incelendiğinde, Genel olarak değerlendirildiğinde, incelenen araştırmalarda deneysel, nitel, karma ve sistematik derleme gibi farklı yöntem türlerinin kullanıldığı görülmektedir. Deneysel ve yarı deneysel desenler daha çok uygulamalı etkilerin ölçülmesinde tercih edilirken, nitel durum çalışmaları bağlama özgü derinlemesine analizlere olanak sağlamaktadır. Karma yöntemler, nicel genellemeleri nitel derinlik ile destekleme amacı taşımakta; sistematik derleme çalışmaları ise literatürdeki eğilimleri ortaya koyma işlevi görmektedir. Bu çeşitlilik, araştırma sorularının yapısına ve uygulama ortamına bağlı olarak değişmekte ve dil öğretimi araştırmalarına yöntemsel açıdan önemli bir zenginlik kazandırmaktadır.

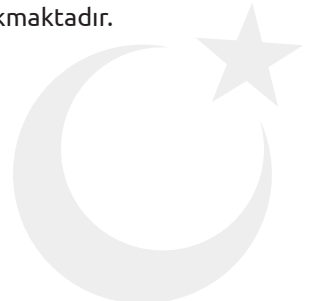
4.5. Çalışmalarda Kullanılan Veri Toplama Araçları

Analiz edilen çalışmalarda kullanılan veri toplama araçları, araştırmaların yöntemsel tercihleriyle uyumlu olarak çeşitlilik göstermektedir. Nitel desene sahip çalışmalarda genellikle yarı yapılandırılmış görüşmeler, gözlem formları, yansıtıcı günlükler, doküman analizi ve öğrenci ürün incelemeleri ön plana çıkarken; nicel araştırmalarda anket, ölçek, ön test-son test uygulamaları ve performans görevleri gibi yapılandırılmış araçların tercih edildiği görülmektedir. Bazı çalışmalarda ise karma yöntem benimsenmiş ve birden fazla veri toplama aracı bir arada kullanılmıştır.

Örneğin, öz düzenleme ve alışkanlık gücü gibi bireysel öğrenen özelliklerini inceleyen bir çalışmada, SRHI ve SRQ ölçeklerinin yanı sıra uygulama platformundaki kullanıcı kayıtları birlikte analiz edilmiştir. Etkili öğretmen söylemi üzerine yürütülen başka bir araştırmada, sınıf içi gözlemler EVALOE formu ile sistematik olarak kaydedilmiş ve bu veriler öğretmen görüşmeleriyle desteklenmiştir. Kültürlerarası iletişim yeterliğini hedefleyen bir çalışmada ise ölçek, gözlem ve yarı yapılandırılmış görüşme gibi farklı araçların eşzamanlı kullanıldığı görülmektedir.

Bazı araştırmalarda, öğretmen adaylarının gelişim süreçlerini anlamaya yönelik yansıtıcı günlükler temel veri kaynağı olarak kullanılmış; dijital ortamlarda gerçekleştirilen konuşma görevleri ise Karmaşıklık, Akıcılık ve Doğruluk (CAF) boyutlarıyla analiz edilmiştir. Özgün anket geliştirme çalışmaları da dikkat çekmektedir. Örneğin, dijital materyallerin pedagojik yeterliliğini değerlendiren bir araştırmada, araştırmacılar tarafından geliştirilen "Pedagojik Kullanılabilirlik Değerlendirme Anketi" aracılığıyla nicel veriler elde edilmiştir. Başka bir çalışmada ise tanısal testler, yapılandırılmış gözlem formları ve öğretmen görüşmeleri bir arada kullanılarak öğrenen düzeyleri çok yönlü biçimde değerlendirilmiştir.

Söz konusu araçların çeşitlenmesi, araştırmalarda öğrenme süreçlerinin çok boyutlu biçimde anlaşılması ve değerlendirilmesi yönünde güçlü bir eğilimin olduğunu göstermektedir. Kullanılan araçların çeşitliliği, yalnızca veri zenginliği değil aynı zamanda bulguların güvenilirliğini artırma açısından da önemli bir unsur olarak öne çıkmaktadır.



4.6. Çalışmalarda Belirlenen Araştırma Hedefleri

İncelenen yayınlardaki araştırmalar genel olarak, farklı dil öğretim yaklaşımlarını, teknolojik uygulamaları, öğretmen eğitimi modellerini ve değerlendirme yöntemlerini kapsamaktadır. Araştırmaların büyük bölümü, belirli bir öğretim modelinin ya da aracının etkililiğini değerlendirmeyi, öğretmen veya öğrenci davranışlarını analiz etmeyi ya da pedagojik dönüşüm süreçlerini incelemeyi amaçlamaktadır. Örneğin, bazı çalışmalar belirli modellerin (ICLT, TBLT, RTMRC, WBLDD vb.) öğrenci başarısı üzerindeki etkisini araştırırken; bazıları öğretmenlerin pedagojik farkındalıklarını ya da teknoloji entegrasyonu becerilerini incelemeye odaklanmıştır. Ayrıca erken yaşta dil öğrenen öğrencilerin tanısal değerlendirme ile izlenmesi ya da öğretmen adaylarının materyal geliştirme süreçleri de araştırma kapsamına alınmıştır. Araştırma soruları genellikle modelin etkililiği, öğrenen tutumları, öğrenme çıktıları ve pedagojik yansımalar üzerine yoğunlaşmıştır. Genel olarak amaçlar; öğretim süreçlerinin daha etkili, katılımcı ve öğrenci merkezli hale getirilmesine katkı sağlayacak kanıtlar sunmayı hedeflemektedir.

5. Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma, dil öğretiminde tanıya dayalı değerlendirme ve öğretmen iş birliği odaklı yaklaşımların, akademik yazında nasıl ele alındığını farklı değişkenler üzerinden inceleyerek alandaki genel eğilimleri ortaya koymuştur. Çalışmaların yıllara göre dağılımı incelendiğinde, 2010, 2012, 2013, 2015, 2016 ve 2024 yıllarında hiç çalışma yapılmadığı; en çok çalışmanın ise 3 makale ile 2021, 2022 ve 2023 yıllarında gerçekleştirildiği görülmektedir. Buna göre, son üç yıl içinde tanıya dayalı değerlendirme ve öğretmen iş birliği konularına yönelik akademik ilginin belirgin biçimde arttığı söylenebilir. Bu artışın özellikle 2021 yılı ve sonrasında belirginleşmesinin bir nedeni olarak, öğretim süreçlerinde tanıya dayalı yaklaşımlara ve öğretmen iş birliğine duyulan ihtiyacın artması düşünülebilir. Nitekim analiz edilen çalışmaların büyük bölümünde bu kavramların başlık, özet ya da anahtar kelimelerde açıkça vurgulanması, alandaki ilginin giderek daha sistematik hale geldiğini göstermektedir. Bu eğilim, öğretim süreçlerinde esnek, veri temelli ve iş birlikçi yaklaşımlara yönelik ilginin arttığına işaret ediyor olabilir. Özellikle öğretmenlerin tanıya dayalı veriler üzerinden birlikte hareket ettiği modellerin daha fazla araştırılması, bu alandaki akademik yönelimin şekillendiğini düşündürmektedir.

İncelenen çalışmaların yöntem tercihlerine göre dağılımı incelendiğinde, nitel araştırmaların sayıca öne çıktığı, nicel ve karma desenli çalışmaların ise daha sınırlı sayıda yer aldığı görülmektedir. Bu durum, konunun derinlemesine anlaşılması için nitel veri analizine dayalı tasarımların tercih edildiğini göstermektedir. Buna karşılık, nitel araştırmaların sayıca öne çıkması, tanıya dayalı değerlendirme ve öğretmen iş birliği gibi kavramsal olarak derinlik gerektiren alanlarda araştırmacıların bağlamsal veriye yönelme eğilimiyle açıklanabilir. Bu durum, alandaki temel dinamiklerin anlaşılmasına ve uygulamaya dönük çözüm önerileri geliştirilmesine olan ihtiyacın bir yansıması olarak değerlendirilebilir. Bu sonuç, araştırma amaçları ve kuramsal çerçeve bulgularıyla da örtüşmektedir. Nitekim çalışmaların çoğunda öğretmenlerin gözlem verilerine dayalı olarak birlikte planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerine odaklanması; araştırmacıların ilgisinin öğretim sürecinin iyileştirilmesine, öğretmen etkileşimine ve öğrenci ihtiyaçlarının daha iyi tanımlanmasına yöneldiğini göstermektedir.

İncelenen çalışmalarda yer alan anahtar kelimeler, araştırmaların temel odak noktalarını ve kavramsal çerçevelerini yansıtacak biçimde dikkatle seçilmiş görünmektedir. Anahtar kelimeler arasında “tanısal değerlendirme”, “öğretim tasarımı”, “öğretmen eğitimi”, “dil öğretimi”, “e-öğrenme”, “mobil öğrenme”, “robot destekli dil öğrenimi” ve “iletişimsel dil öğretimi” gibi temaların öne çıktığı görülmektedir. Ayrıca “kültürlerarası iletişimsel yeterlik”, “biçimlendirici değerlendirme”, “pedagojik kullanılabilirlik”, “karmaşıklık”, “akıcılık”, “doğruluk”, “disipliner yazma”, “problem çözme” ve “görsel bilgi işleme” gibi ifadeler, çalışmaların öğretim süreçlerine hem bilişsel hem de sosyal boyutlardan yaklaşma eğiliminde olduğunu göstermektedir. Söz konusu anahtar kelimelerin yoğunluğu, değerlendirme, tasarım ve öğretmen iş birliği ekseninde yapılan araştırmaların çok katmanlı yapısını da yansıtmaktadır.

Bu bulgularla örtüşen bir diğer bulgu da, içerik ve tema dağılımlarında öğretim tasarımı, öğretmenlerin mesleki gelişimi, sınıf içi gözlem becerileri ve tanısal veri temelli karar alma süreçlerine odaklanan çalışmaların ağırlıkta olmasıdır. Bu temalar çerçevesinde yürütülen araştırmalarda genellikle öğretmenlerin tanısal gözlem verilerini kullanarak birlikte ders planlamaları, uygulama sürecini izlemeleri ve değerlendirme sürecine dair yansıtıcı analizler yapmaları öne çıkmaktadır. Özellikle tanıya dayalı değerlendirme süreçlerinin öğretimle bütünleştirilmesine odaklanan çalışmalar, sınıf içi farklılıkları anlamlandırmak ve öğretimi bireyselleştirmek açısından önemli açılımlar sunmaktadır.

Veri toplama araçları açısından incelendiğinde, yarı yapılandırılmış görüşmeler, gözlem formları, yansıtıcı günlükler, öğrenci ürün analizleri ve anketler gibi çeşitlendirilmiş yöntemlerin kullanıldığı görülmektedir. Bu durum, araştırmalarda uygulama süreçlerinin çok yönlü biçimde analiz edilmek istendiğini ve bağlamdan bağımsız genellemeler yerine bağlama özgü derinlemesine bulgular elde edilmesinin amaçlandığını göstermektedir. Ayrıca bazı çalışmalarda birden fazla veri toplama aracının bir arada kullanılması, elde edilen verilerin geçerlik ve güvenilirliğini artırmak üzere tasarlandığını ortaya koymaktadır.

Bütün bu bulgular, tanıya dayalı değerlendirme ve öğretmen iş birliğine dayanan yaklaşımların hem öğretim sürecinin niteliğini artırma hem de pedagojik kararları veriye dayalı biçimde yönlendirme potansiyeline sahip olduğunu göstermektedir. Literatürdeki kavramsal yoğunluk, kullanılan yöntemlerin çeşitliliği ve veri toplama araçlarının çok yönlülüğü, bu alandaki akademik ilgiyi sadece kuramsal tartışmalarla sınırlamayıp doğrudan sınıf içi uygulamalara yönlendiren bir çizgiye işaret etmektedir.

Bu araştırma kapsamında incelenen çalışmaların önemli bir bölümü nitel araştırma yöntemiyle yapılandırılmıştır. Bu durum, tanıya dayalı değerlendirme ve öğretmen iş birliği gibi kavramsal temelleri güçlü, bağlamsal veriye dayalı alanlarda araştırmacıların derinlemesine analizlere yöneldiğini göstermektedir. Ancak bu çerçevede, uygulamaların farklı değişkenler üzerindeki etkilerini daha somut biçimde ortaya koyabilmek adına nicel araştırmalara da ihtiyaç duyulduğu açıktır. Özellikle öğretmen iş birliğine dayalı modellerin öğrenci başarısı, öğrenme motivasyonu ya da öğretim sürecindeki etkililiği gibi ölçülebilir çıktılar üzerindeki etkisinin araştırılması, alana daha bütüncül bir bakış sağlayacaktır.



Ayrıca incelenen çalışmalarda kuramsal derinlik sağlansa da, sistematik derleme niteliğinde hazırlanan araştırmaların azlığı dikkat çekmektedir. Oysa derleme çalışmaları, alanın mevcut eğilimlerini, araştırma boşluklarını ve gelecekteki yönelimlerini belirlemek açısından önemli katkılar sunmaktadır. Özellikle tanıya dayalı değerlendirme ve öğretmen iş birliği alanlarında yapılacak kapsamlı derleme çalışmalarının, uygulayıcılara ve araştırmacılara yol gösterici olması beklenebilir. Bu tür çalışmaların, öğretim tasarımına yön verecek kararların daha sağlıklı verilmesine ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerine destek olacak kaynakların çoğalmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bununla birlikte, çalışmaların büyük çoğunluğunun uygulama bağlamına yeterince odaklanmadığı ve sınıf içi gözlem verilerinin sınırlı kullanıldığı görülmektedir. Oysa öğretim süreçlerinin doğal ortamlarında gerçekleştirilecek gözlemler, öğretmenlerin ve öğrencilerin tanıya dayalı yaklaşımlara yönelik tutumlarını ve etkileşim biçimlerini daha iyi anlamamıza imkân tanıyacaktır. Sınıf içi etkileşimlerin gözlemlenmesi, öğretim tasarımlarının sahadaki yansımalarını değerlendirme açısından da önemlidir. Bu nedenle, gelecekte yapılacak araştırmalarda, gözlem ve görüşme verileriyle zenginleştirilmiş uygulamalı çalışmalara öncelik verilmesi önerilmektedir. Bu yaklaşım, yalnızca kuramsal çerçeveyi güçlendirmekle kalmayacak, aynı zamanda öğretim süreçlerinin daha esnek, veriye dayalı ve iş birliği biçiminde yeniden yapılandırılmasına katkı sunacaktır.

KAYNAKÇA

- Acar, S. P., Akgün Özpolat, E., & Çomoglu, I. (2023). Teacher-tailored classroom observation for professional growth of efl instructors: An exploratory case study. *Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science*, 16(1), 26-35. <http://dx.doi.org/10.7160/eriesj.2023.160103>
- Basık, R., & Dayı, E. (2024). Öğretmen iş birliği becerileri ölçeği: Geliştirilmesi, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Özel Eğitim Dergisi*, 25(4), 373-386AN.
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability (formerly: Journal of personnel evaluation in education)*, 21(1), 5-31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Bravo, M. A. (2016). Cultivating teacher knowledge of the role of language in science: A model of elementary grade pre-service teacher preparation. In *Science teacher preparation in content-based second language acquisition* (pp. 25-39). Cham: Springer International Publishing.
- Buza, V., Shala, R., & Haraqija, B. (2024). Cooperation with parents before and during Covid19 for sustainable learning through formative assessment. *Policy Futures in Education*, 22(3), 383-406. <https://doi.org/10.1177/14782103231175534>

KAYNAKÇA

- Kettler, R. J., Reddy, L. A., Glover, T. A., & Kurz, A. (2019). Bridging the gap: Classroom strategies assessment System–Observer form. *Assessment for Effective Intervention, 44*(2), 120-122. <https://doi.org/10.1177/1534508417747391>
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8*(15), 170-189.
- Krishnan, J., Black, R. W., & Olson, C. B. (2021). The power of context: Exploring teachers' formative assessment for online collaborative writing. *Reading & Writing quarterly, 37*(3), 201-220. <https://doi.org/10.1080/10573569.2020.1764888>
- Lam, J. H. Y., Resendiz, M. D., Bedore, L. M., Gillam, R. B., & Peña, E. D. (2024). Validation of the mediated learning observation instrument among children with and without developmental language disorder in dynamic assessment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 67*(7), 2159-2171. https://doi.org/10.1044/2024_JSLHR-23-00127
- LoPresto, M. C. (2020). Collaborative learning and formative assessment in astronomy. In *Active learning in college science: The case for evidence-based practice* (pp. 791-801). Cham: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-33600-4_49
- Mustofa, M. (2024). Teachers perception on integrating technology in differentiated instruction and collaborative learning: A case study. *Jurnal Simki Pedagogia, 7*(1), 142-151. <https://doi.org/10.29407/jsp.v7i1.164>
- Ozan, C., & Bahadır, E. (2024). Öğretmenlerin Biçimlendirici Değerlendirme Uygulamaları Ölçeği'nin Türk kültürüne uyarlanması. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty, 43*(2), 1119-1158. <https://doi.org/10.7822/omuefd.1458037>
- Sahoo, S., Tirpude, A. P., Tripathy, P. R., Gaikwad, M. R., Giri, S., & Tirpude, A. (2023). The impact of periodic formative assessments on learning through the lens of the complex adaptive system and social sustainability principles. *Cureus, 15*(6). <https://doi.org/10.7759/cureus.41072>
- Sortwell, A., Trimble, K., Ferraz, R., Geelan, D. R., Hine, G., Ramirez-Campillo, R., ... & Xuan, Q. (2024). A systematic review of meta-analyses on the impact of formative assessment on K-12 students' learning: Toward sustainable quality education. *Sustainability, 16*(17), 7826. <https://doi.org/10.3390/su16177826>
- Torun, B., & Pektaş, M. (2025). An Action research on the utilization of formative assessment components in online environments in science education. *Kastamonu Education Journal, 33*(2), 372-388. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.1683488>



XVII.ULUSLARARASI
DÜNYA DİLİ
TÜRKÇE
SEMPOZYUMU

Sümevra ALAN*

**Kayıp Organlar, Eksik Bedenler: Tepegöz'den Dumrul'a Dede Korkut'ta Travmatik
Beden Temsilleri**

Özet

Dede Korkut Kitabı, kahraman bedenlerini şiddet, kayıp ve dönüşüm deneyimlerinin merkezine yerleştiren çok katmanlı bir anlatı evreni sunar. Hikâyeler, kahramanlık eylemlerini aktarırken bedenın travmatik yaralarını ve kırılmasını görünür kılar. İnceleme, söz konusu beden temsillerini travma kuramı ve beden felsefesi bağlamında değerlendirmektedir. Cathy Caruth'un travmanın temsile direnen doğasına ilişkin kavrayışı, Dominick LaCapra'nın "yeni-den yaşantılama" ve "işleme" ayrımı, Merleau-Ponty'nin bedenli özne anlayışı ve Judith Butler'in kırılğan beden kavramsallaştırması, çözümlerinin kuramsal temelini oluşturur. Bu çerçeve, Dede Korkut hikâyelerinde bedenın hem travmatik izlerin taşıyıcısı hem de kültürel değerlerin sahnesi olduğunu ortaya koyar. Tepegöz, Deli Dumrul, Bamsı Beyrek ve Salur Kazan öyküleri bu bağlamda incelenmiştir. Tepegöz figürü, soy bozulması motifiyle birleşerek kolektif bir travma simgesi hâline gelir. Deli Dumrul, ölümle yüzleşmenin yarattığı varoluşsal kırılğanlığı görünür kılar. Bamsı Beyrek'in esareti ve geri dönüşü, kimliğin bedensel yabancılaşma üzerinden yeniden inşasını temsil eder. Salur Kazan'ın yaşadıkları ise aile bütünlüğünün parçalanışı ve tekrar tesis edilmesini beden metaforlarıyla ifade eder. Kahraman bedenleri, kaybolma, yaralanma, fedakârlık ve direniş aracılığıyla bireysel hikâyeyi aşan kolektif hafızanın mekânı hâline gelir. Karşılaştırmalı mitoloji, bu temaların evrensel epik repertuardaki yankılarını açığa çıkarır. Achilles'in Patroklos için tuttuğu yas, Gılgamış'ın Enkidu'nun ölümü karşısındaki çaresizliği, Baldr'ın kaybının İskandinav tanrılarında yarattığı sarsıntı ya da Sigurd'un bedenindeki zaaf noktasının kaderi belirleyişi, Türk destanlarındaki motiflerle aynı mantıkla işler. Tepegöz'ün tek gözünden vurulması, Polyphemos'un kör edilişiyle; Deli Dumrul'un can karşılığı arayışı Alkestis'in fedakârlığıyla; Bamsı Beyrek'in dönüşü Odysseus'un tanınma sahnesiyle; Salur Kazan'ın ailesini kurtarma mücadelesi Troya anlatısıyla kesişir. Bu paralellikler, Dede Korkut Kitabı'nın travma, hafıza ve kültürel direncin bedensel düzeyde işlendiği trans-kültürel bir anlatı kompleksi oluşturduğunu göstermektedir.



**ANAHTAR
KELİMELEK**

Dede Korkut Kitabı, Travma kuramı, Beden felsefesi, Travmatik beden, Karşılaştırmalı mitoloji.

* Doç. Dr., Erzurum Teknik Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, Erzurum/Türkiye, sumeyra.alan@erzurum.edu.tr, ORCID: 0000-0002-4406-2022.

Missing Organs, Incomplete Bodies: Traumatic Body Representations in Dede Qorkut, from Tepegöz to Dumrul

Abstract

The Book of Dede Qorqut constructs heroic bodies as central sites where experiences of violence, loss, and transformation are articulated within a multilayered narrative universe. While recounting heroic deeds, the stories simultaneously expose wounds, vulnerabilities, and traces of trauma. This study analyzes such representations through the frameworks of trauma theory and the philosophy of the body. Cathy Caruth's account of trauma as resistant to representation, Dominick LaCapra's distinction between "acting out" and "working through," Merleau-Ponty's phenomenology of embodiment, and Judith Butler's theorization of corporeal vulnerability form the theoretical foundation. Within this perspective, the heroic body emerges both as a bearer of traumatic marks and as a stage for the enactment of cultural values. The narratives of Tepegöz, Deli Dumrul, Bamsı Beyrek, and Salur Kazan are examined in this framework. Tepegöz embodies collective trauma through his hybrid origin and monstrous body. Deli Dumrul dramatizes the confrontation with death and the revelation of existential fragility. Bamsı Beyrek's captivity and return represent the reconstruction of identity through bodily estrangement. Salur Kazan's story illustrates the fragmentation and reintegration of the familial body. In each case, wounds, captivity, sacrifice, and resilience transform the heroic body into a medium of collective memory that transcends individual experience. Comparative mythology highlights the resonance of these motifs with universal epic traditions. Achilles' grief for Patroklos, Gilgamesh's despair at Enkidu's death, the mourning of the gods for Baldr, and Sigurd's fatal vulnerability reveal structural affinities with Turkish epic narratives. The blinding of Tepegöz corresponds to the fate of Polyphemos; Dumrul's bargaining for another life recalls Alcestis; Beyrek's disguised return echoes Odysseus' recognition scenes; and Kazan's struggle to rescue his family parallels the abduction and recovery motifs in the Trojan cycle and Norse sagas. These intersections demonstrate that the Book of Dede Qorqut functions as a trans-cultural narrative complex in which trauma, memory, and cultural resilience are inscribed and negotiated through the body.



KEYWORDS

Book of Dede Qorqut, Trauma theory, Philosophy of the body, Traumatic body, Comparative mythology.



1. Giriş

Türk destan geleneğinin en önemli ürünlerinden biri olan *Dede Korkut Kitabı* içerdiği anlatılar aracılığıyla kahramanlık, aile, inanç ve şiddet temalarını işleyen, ancak bu temaları doğrudan olay örgüsü düzeyinde aktarmakla yetinmeyip kahramanların bedensel temsilleri üzerinden işleyen çok katmanlı bir semiyotik yapı oluşturan bir metinler bütünüdür. Bu çalışma *Dede Korkut Kitabı*'ndaki anlatılarda kahraman bedeninin temsili travma kuramı, beden felsefesi ve karşılaştırmalı mitoloji çerçevesinde çözümlemeyi amaçlamaktadır. Kuramsal temel Cathy Caruth ve Dominick LaCapra'nın travma kuramına ilişkin yaklaşımları ile Maurice Merleau-Ponty ve Judith Butler'in beden felsefesine dair kavramsallaştırmalarından oluşturulacaktır. Travma kuramının sunduğu perspektif, dstandaki şiddet ve kayıp sahnelerinin yalnızca dramatik öğeler değil, aynı zamanda toplumsal bilinçdışının işleyişini görünür kılan travmatik izler olduğunu göstermektedir. Caruth'un travmanın temsile direnen fazlalık olarak kavranışı ve LaCapra'nın travmayı yeniden yaşantılama ve işleme biçimlerinde tarif ettiği iki yönlü süreç, Dede Korkut anlatılarındaki bedensel deneyimlerin toplumsal hafızanın inşasında nasıl bir rol üstlendiğini açığa çıkaracaktır. Beden felsefesi bağlamında Merleau-Ponty'nin bedenin öznenin dünyayla kurduğu ilişkinin asli zemini olduğunu vurgulayan fenomenolojik yaklaşımı, kahramanın varoluşunun ancak bedensel deneyim üzerinden anlam kazandığını ortaya koyacaktır. Butler'in bedenin kırılabilirliğine, toplumsal normlar tarafından şekillendirilmesine ve şiddete maruz kalabilirliğine ilişkin kavramsallaştırması ise kahramanların bedenlerini yalnızca bireysel öznelliklerin mekânı değil, kültürel düzenin, etik değerlerin ve toplumsal sınavların sahası olarak okumayı mümkün kılacaktır. Çalışma bu kuramsal çerçeve ışığında Tepegöz, Deli Dumrul, Bamsı Beyrek ve Salur Kazan öykülerinde şiddet, kayıp ve travmanın kahraman bedeninde nasıl somutlaştırıldığını tartışacak, ardından Yunan, Mezopotamya, Türk ve İskandinav destanlarındaki bedensel parçalanma, kayıp ve dönüşüm motiflerini karşılaştırmalı olarak değerlendirerek ortak anlatı kalıplarını ortaya koyacaktır. Bu inceleme destan anlatılarını tek boyutlu bir folklorik malzeme olmaktan çıkarak disiplinlerarası bir bakışla ele almayı, *Dede Korkut Kitabı*'ndaki anlatıların evrensel destansı motiflerle kurduğu bağı açığa çıkarmayı ve bedenin kültürel anlam katmanlarını derinlemesine tartışmayı hedeflemektedir.

2. Kuramsal Çerçeve

2.1. Travma Kuramı

2.1.1. Cathy Caruth ve Travmanın Temsil Edilemezliği

Travma kuramının öncü isimlerinden Cathy Caruth (1996, s. 4), travmayı öznenin bilincinde doğrudan temsil edilemeyen fakat her seferinde geri dönerek kendini duyuran, başka türlü ulaşılamayan bir hakikatin ifşasına aracılık eden bir yara olarak kavramsallaştırır; bu yara, anlatının kesintilerinde ve tekrarlarında sürekli biçimde "haykıran" bir hakikatin semptomatik yüzeye çıkışı olarak belirir. Caruth'ye göre travma, yaşandığı anda tam anlamıyla deneyimlenemeyen bir olaydır; etkisi, aradan geçen zamanın ardından bilinçdışı tekrarlarla ortaya çıkar. Bu nedenle travma "basitçe bireyin geçmişindeki şiddetli olayda yerleşik değildir"; onun asıl kimliği, ilk anda bilinç tarafından bilinmeyen biçimde kalıp sonradan hayalet gibi geri dönüşünde yatar (Doğan, 2024, s. 1020). Travmatik deneyim yaşandığı anda özne

tarafından kavranamaz, bu nedenle yalnızca ertelenmiş geri dönüşlerle ve semptomatik tekrarlarla bilince sızar. Caruth (1996, s. 61) bu yapısal ertelenmişliği travmanın paradoksu olarak kavramsallaştırır. En dolaysız şiddet deneyimi bile özne açısından mutlak bilinememe biçiminde belirir ve bu dolaysızlık ancak gecikmiş bir kipte açığa çıkar. Caruth (1996, s. 24) travmanın bireysel bir yarılmanın ötesinde kolektif bellekte de kalıcı izler bıraktığını vurgular. Onun ifadesiyle “tarih de, tıpkı travma gibi, asla sadece bireye ait değildir; tarih tam da bizim birbirimizin travmalarına nasıl dâhil olduğumuzdur.” Bu yaklaşım travmanın kuşaklar ve topluluklar arasında aktarılabilen, süreklilik kazanan bir deneyim olarak kavramsallaştırılmasını mümkün kılar. Böylece en kişisel düzeyde yaşanan travmalar bile kültürel ve tarihsel anlatılarda dolaşan ortak bir hayalet formuna bürünür; temsil alanına bütünüyle dâhil olmasa da kolektif hafızada silinmez bir boşluk ve daimi bir yankı bırakır.

2.1.2. Dominick LaCapra: “Yeniden Yaşantılama” ve “İşleme” (Acting Out vs. Working Through)

Travma kuramında önemli bir katkı da Dominick LaCapra'nın, travmatik hatırlamanın iki farklı işleğini tanımlamasıdır. LaCapra, travma sonrası belleğin “yeniden yaşantılama” (acting out) ve “işleme” (working through) olarak adlandırdığı iki uç arasında gidip geldiğini söyler (Shick, 2010, s. 1842). Yeniden yaşantılama, kurbanın geçmişte olup biteni eleştirel bir süzgeçten geçirmeksizin şimdide tekrar tekrar yaşamasıdır. Travma benliğin bütünlüğünü parçalayarak belleğin sürekliliğini askıya alır; özne olayı doğrudan hatırlayamaz, fakat istem dışı yinelemeler, kâbuslar ve flashback'ler biçiminde deneyimlemeye devam eder. Böylece travma anlatıya doğrudan temsil edilebilir bir içerik olarak değil, suskunluk, boşluk ve kompulsif tekrar formları üzerinden semptomatik biçimde dâhil olur (Goldberg, 1998, s. 2). LaCapra (2001, s. 22), bu kompulsif tekrar döngüsünü Freudcu anlamda bir ölüm dürtüsü (death drive) ile ilişkilendirir; travmaya maruz kalan zihin, kendine zarar verme pahasına aynı acı sahneyi yeniden canlandırmaya eğilim gösterir (Freud, 2001, s. 11-12). Ağır travma durumlarında kişinin bu tekrarlama itkisini bütünüyle aşması mümkün olmasa da, LaCapra'ya göre işleme süreci bu döngüyü kısmen kırmayı hedefler. İşleme (working through), geçmiş ile şimdi arasına eleştirel bir mesafe koyma çabasıdır. Kurban, travmatik olayı tamamen unutmadan ama ona teslim olmadan, kendi tarihine dışarıdan bakmayı öğrenir. LaCapra, bu süreçte travma yaşayan kişinin “Evet, o olay geçmişte bana oldu. Bu çok sarsıcı ve yıkıcıydı, belki tamamen atlatamayacağım; ama ben şimdi buradayım ve şu an, o geçmiş andan farklı” diyebilecek konuma gelmesini örnek verir (Shick, 2010, s. 1838). Böylece mağdur, geçmişin boyunduruğundan kısmen sıyrılarak travmayı anı ile tarih düzlemine çekebilir. Tam bir iyileşme veya unutmaya gerçekleşme bile, bu kritik mesafe kazanma, travmanın neden olduğu bitimsiz tekrar döngüsünü kırmada etik ve siyasi bir adım olarak görülür. LaCapra, özellikle soykırım gibi tarihsel/toplumsal travmaların hatırlanmasında, işleme sürecinin önemine dikkat çeker. Sürekli “acting out” durumunda kalmak, geçmişin karanlığını hiç dağıtmadan yaşamaya eşdeğerken; “working through”, geçmişi kapatmadan ama onu anlamlandırarak geleceğe bakabilmenin yolunu açar (Shick, 2010, s. 1839). Böylece travma anlatıları, ne bütünüyle suskunluk ve tekrar bataklığında bırakılmalı ne de kolaycı bir “unutma/iyileşme” retoriğiyle kapatılmalıdır. Bu iki uç arasında denge kurmak, hem kurbanın öznel iyileşmesi hem de toplumsal bellek için gereklidir.

2.2. Beden Felsefesi

2.2.1. Maurice Merleau-Ponty: Bedenli Özne ve Dünya İlişkisi

Fenomenoloji geleneğinde yer alan Merleau-Ponty, klasik zihin-beden ikiliğine karşı çıkarak bedeni, öznenin dünyayla ilişkisini mümkün kılan temel varoluş zemini olarak konumlandırır. Ona göre insan, dünyaya salt zihinsel bir özne olarak değil, "bedenli bir özne" olarak dâhil olur; bilinç ve beden ayrılmaz bir bütün oluşturur. Merleau-Ponty'nin beden felsefesine göre "öznenin dünya ile ilişkisi bedenli bir ilişkidir; bedenden yalıtılmış bir bilinç varsayımı özneyi dünyanın yaşamsal gerçekliğinden kopuk ve sabitlenmiş bir bilinç durumuna indirger" (Aydın, 2020, s. 78). Yani, bedeni dışarıda bırakılmış soyut bir zihin düşüncesi, özneyi gerçek dünyanın somut koşullarından koparacaktır. Merleau-Ponty bunun yerine bedeni, öznenin dünya ile etkileşiminin asli aracı olarak görür: Algılamak, hissetmek, eylemek hep beden aracılığıyla mümkündür (Can, 2023, s. 65-66). Beden sadece taşınan bir nesne değil, öznenin dünyaya açılan kapısıdır. Bu perspektiften baktığımızda, destan kahramanlarının yaşadığı tecrübeler de beden merkezli yaklaşmak gerekir: Kahramanın aldığı yara, çektiği acı veya gösterdiği fiziksel güç salt bireysel bir olay değil, onun dünyayla kurduğu ilişkinin, varoluş biçiminin bir parçasıdır. Merleau-Ponty'nin fenomenolojik çerçevesinde beden, acının ve kudretin eşzamanlı olarak tecessüm ettiği, öznenin dünyadaki ontolojik konumunu hem kuran hem de görünür kılan bir varlık kipidir. Beden, salt biyolojik bir taşıyıcı değil, bilincin dünyaya açılımını mümkün kılan temel zemindir. Bu nedenle Dede Korkut anlatılarında kahraman bedeni, deneyimsel olguların ve anlam üretim süreçlerinin merkezinde yer alır; özne ancak bedensel aracılık sayesinde varlık kazanır ve yaşantılar yalnız bu aracılık üzerinden anlamlı hale gelir. Bedenin devre dışı bırakıldığı bir düzlemde ne öznenin konstitüsyonu ne de deneyimlerin semiyotik örgütlenmesi mümkün olabilir.

2.2.2. Judith Butler: Kırılgan ve Toplumsal Beden

Çağdaş felsefede Judith Butler, bedene dair tartışmayı toplumsal ve politik boyuta taşır. Butler'a göre beden, doğuştan sabit ve kendi kendine yeter bir öz değil; tersine, toplumsal söylemler ve iktidar ilişkileri tarafından şekillendirilen, tüm insanların paylaştığı bir kırılganlığın zemini (Shi, 2023, s. 12). Butler özellikle *Precarious Life* (Kırılgan Hayat) ve *Undoing Gender* (Cinsiyeti Bozmak) gibi eserlerinde bedenlerin incinebilirliğinin etik ve politik sonuçlarını irdeleyerek, ortak insanlık durumumuza ışık tutar. Ona göre "beden ölümlülüğü, kırılganlığı ve etkinliği içerir; derimiz ve etimiz bizi başkalarının bakışına, dokunuşuna ve şiddetine maruz bırakır" (Butler, 2006, s. 21). Yani bedenimiz, bir yandan her an yaralanabilir olduğumuzun göstergesi, diğer yandan da eyleyebilme kapasitemizin taşıyıcısıdır. Butler, bedenin aynı anda hem eylemde bulunan özne hem de edilgen nesne olabileceğini vurgular; bir başka deyişle beden, "yapma" ile "yapılma"nın muğlaklaştığı yerdir. Bir beden, başkalarına maruz kalmanın mekânı olduğu kadar, direnme ve mücadele etmenin de aracıdır (Karaosmanoğlu, 2025, s. 289). Butler ayrıca bedenlerin toplumsal normlarca nasıl biçimlendirildiğine dikkat çeker. Her birey, bedenini ancak toplumun kalıbında şekillendikten sonra "kendi bedeni" olarak sahiplenebilir. Zira insan bedeni, doğduğu andan itibaren "başkalarının dünyasına teslim edilmiştir, onların izini taşır, toplumsal hayatın potasında biçimlenir ve ancak daha sonra kişi tarafından 'kendisi' olarak üstlenilir" (Morris, 2004). Bu bakış açısı, destan metinlerindeki bedenlerin sadece bireysel birer fiziksel varlık olmayıp, toplumun değer yargılarının ve normatif beklentilerinin de taşıyıcısı olduğunu ima eder. Dede Korkut hikâyelerinde kahramanın bedeni uğruna katlandığı eziyetler, gösterdiği cesaret veya maruz kaldığı şiddet, yalnızca onun kişisel hikâyesi değildir; bununla birlikte içinde yaşadığı topluluğun onur, cesaret, dayanışma gibi değerlerini sıyanan ve görünür kılan bir arenadır.

2.3. Kuramsal Çerçevenin Uygulanması: Dede Korkut'ta Travma ve Beden

Travma kuramının bellek ve anlatı konusundaki kavrayışları ile beden felsefesinin özne ve kırılabilirlik vurguları, *Dede Korkut Kitabı*'ndaki hikâyelerde kahraman bedenlerine yüklenen anlamları çözümlememiz için kapsamlı bir araç takımı sunmaktadır. Bu teorik arka plana dayanarak destan metinlerinde şunu görebiliriz: Kahramanın bedeni, hem travmatik tecrübelerin taşıyıcısı hem de kültürel anlatıların sahnesi olarak işlev görür. Bir yandan, hikâyelerdeki yaralar, kayıplar ve takıntılı tekrarlar travmanın izlerini beden üzerinde somutlaştırır: Kahramanın aldığı yara, unutulamayan bir geçmişin sözsüz tanığı gibidir. Travmatik olaylar doğrudan dillendirilemediğinde, kahramanın bedeni üzerindeki izler veya anlatıda yinelenen motifler, bu yaşantının dolaylı göstergelerine dönüşür. Diğer yandan, destan toplumunun değerleri ve normları da beden üzerinden ifade bulur: Kahramanın fiziksel gücü, cesareti, fedakârlığı ya da maruz kaldığı şiddet, içinde bulunduğu kültürün erkeklik ideali, onur anlayışı, sosyal hiyerarşisi gibi unsurlarla örülüdür. Böylece Dede Korkut hikâyelerinde beden, bir yandan travmanın hafızasını taşıırken, öte yandan ortak bir kültürel anlam alanı yaratır. Bu kuramsal çerçeve ışığında, şimdi Dede Korkut anlatılarına yakından bakarak travma ve beden temalarının nasıl iç içe geçtiğini, dilde ve olay örgüsünde nasıl tezahür ettiğini inceleyebiliriz.

3. Metin İncelemesi

Dede Korkut Kitabı'nda yer alan hikâyelerde kahramanların bedenleri, maruz kaldıkları şiddetin doğrudan izleri, kayıpların yol açtığı eksiklikler ve travmatik deneyimlerin açtığı yarılmalar aracılığıyla destanın ahlaki boyutunu ve duygusal derinliğini yansıtan temel göstergeler haline gelir. Kahraman bedeni, tek başına bireysel bir varoluş mekânı değil, aynı zamanda kolektif hafızanın ve toplumsal değerlerin işaretlerini taşıyan sembolik bir alan olarak işlev görür. Bu bağlamda Tepegöz, Deli Dumrul, Bamsı Beyrek ve Salur Kazan figürleri etrafında yürütülecek çözümleme, her bir anlatıda bedenin temsili ile travma ve şiddet arasındaki kesişim noktalarını açığa çıkaracak ve bedenin destansı evrende kırılabilirlik, kayıp, direnç ve anlam üretimi arasındaki diyalektik ilişkileri nasıl somutlaştırdığını ortaya koyacaktır.

3.1. Tepegöz (Basat'ın Tepegöz'ü Öldürdüğü Boy)

Bu hikâyede Tepegöz karakteri olağanüstü fiziksel özellikleri (alnında tek göz, neredeyse yenilmez bir beden) ile topluluğa musallat olan bir *canavar* figürüdür. Tepegöz'ün doğumu bir peri ile insanın birleşmesinden olduğu için "soy bozulması" motifini taşır ve bu varlığın Oğuz boyu için bir travma anlamına geldiği vurgulanır (Kaval, 2024, s. 255). Oğuz halkı, Tepegöz'ün bitmek bilmeyen şiddeti karşısında derin acı çeker; adeta toplumsal düzeyde bir travmatik kriz yaşanır. Nitekim bir araştırmada Tepegöz, "*Oğuz toplumu için bir uyarı hatta bir travma örneğidir. Oğuz toplumu da bu travmayı hep birlikte yaşayıp acısını çektikten sonra birlikte hareket ederek atlatır. Bu mücadele ile toplum travmatik düzeni aşım sağlıklı bir düzene geçer*" şeklinde yorumlanmıştır (Kaval, 2024, s. 255). Bu yorum, Tepegöz hikâyesinin kolektif travma ve iyileşme sürecine dair alegorik bir anlatı olduğunu düşündürür. Basat'ın Tepegöz'ü alt etmesi, Oğuz toplumunun kolektif düzeyde yaşadığı travmayla hesaplaşmasının alegorik düzlemde temsili olarak okunabilir. Bu sahne, öznenin beden aracılığıyla sı-

nandığı bir moment üretir; çünkü Basat'ın bedeni, travmatik deneyimi dönüştüren etkinliğin merkezine yerleşir. Tepegöz'ün gözünün hedef alınması, kötülüğün bedensel olarak cezalandırılmasının ötesinde, epik anlatıların yapısal mantığında sürekli yeniden üretilen bir arketipin, yenilmez görünen varlığın tek bir zayıf noktasının açığa çıkarılması temasının işleyişini gösterir (İnayet, 2015, s. 11). Bedenin parçalanabilirliği ve zaaf noktası üzerine kurulu bu motif, Yunan mitosunda Polyphemos örneğinde de yinelenir; Odysseus'un devin gözünü hedef alarak onu alt etmesi (Mundy, 1956, s. 279) kültürlerarası anlatı mantığının sürekliliğini açığa çıkarır. Böylece Tepegöz anlatısı, hem Oğuz toplumunun travmayla yüzleşmesini ve onu aşma sürecini hem de kahramanlık mitosunun bedenin kırılabilirliği ve parçalanabilirliği üzerine kurulu olduğunu görünür kılar. Tepegöz'ün ölümü Oğuz boyunun travmatik dönemi geride bırakıp düzenini yeniden tesis etmesini sağlar; Basat'ın eylemi ise toplumsal dayanışmanın ve adaletin bedensel düzeyde gerçekleştirilen bir eylemlilik üzerinden mümkün olduğunu kanıtlar.

3.2. Deli Dumrul (Deli Dumrul'un Azrail ile Münakaşası)

Deli Dumrul hikâyesi beden ve ölümlülük temalarını en doğrudan işleyen bölümlerden biridir. Deli Dumrul, kuru bir derenin üzerine köprü kurup geçenlerden haraç alan, "yiğitliğini" sergilerken ölüme meydan okuyan bir karakter olarak tanıtılır. Azrail'in bir gencin canını almasına öfkelenip Azrail'e (ölüm meleğine) savaş ilan eder; bu aslında insan bedeninin faniliğine karşı çıkmaya, ölümü beden gücüyle alt etmeye küstahlığıdır. Ancak Dumrul, ölüm gerçeğiyle yüzleşmek zorunda kalır: Azrail, Tanrı'nın emriyle Dumrul'un canını almak için gelir. Bu noktada Dumrul'un bedeni artık güç ve yiğitlik simgesi olmaktan çıkar, ölüm korkusunun ve acizliğin mekânı haline gelir (Özkan, 2024, s. 1248). Dumrul canını kurtarmak için bir beden değiş tokuşu arayışına girer: Kendi canı yerine bir başkasının canını (bedenini) vermek ister. Önce babasına ve annesine yalvarır; ebeveynlerinin dramatik teklifi ise travmatik bir ahlaki doruk noktasıdır. Anne ve baba, Dumrul uğruna kendi bedenlerinin ölümü göze alırlar. Sonunda Tanrı, bu fedakârlığa acıyarak Dumrul'u affeder, anne-babasını bağışlar ve Dumrul'a eşinin canıyla birlikte uzun bir ömür bahşeder (Gökay, 2006, s. 111-119). Deli Dumrul hikâyesinde beden temsili birkaç katmanda anlam kazanır: Dumrul'un kendi bedeni, gençlik ve güç sembolü iken ölüm karşısında birden zayıf ve korku dolu bir bedene dönüşür. Ebeveynlerin bedenleri, evlat sevgisi uğruna feda edilebilecek birer kurban bedeni haline alır. Bu hikâye, travma kuramı açısından bakıldığında, Dumrul'un bir ölüm travması deneyimlediği şeklinde yorumlanabilir. Ölümle burun buruna gelmek, Dumrul'un benliğinde silinmez bir iz bırakır; nitekim hikâyenin sonunda bambaşka bir insana dönüştüğünü görürüz. Kibirli, ölümün alay konusu eden Dumrul gitmiş, yerine yaşamın ve sevginin değerini anlayan mütevazı bir Dumrul gelmiştir. Bu dönüşüm, travmatik bir tecrübenin (ölümün eşliğinden dönmenin) bireyin anlatısında nasıl bir yeniden yapılanma yarattığına örnek sayılabilir. Ayrıca Deli Dumrul hikâyesi, tematik olarak diğer kültürlerdeki benzer motiflerle de benzeşir: Kendi canı yerine bir başkasının canının feda edilmesi motifi, örneğin Yunan mitolojisinde Alkestis öyküsünde görülür (Kral Admetos'un yerine eşi Alkestis'in canını vermesi) (Sina, 2004, s. 232). Bu açıdan, Deli Dumrul'un deneyimi, karşılaştırmalı bir perspektifle bakıldığında evrensel bir "bedenini feda etme" ya da "beden yerine beden sunma" temasının Türk destanındaki yansıması olarak değerlendirilebilir.

3.3. Bamsı Beyrek (Bamsı Beyrek'in esareti ve dönüşü)

Bamsı Beyrek, Dede Korkut'un en çok öne çıkan alp tiplerinden biridir (Eyüboğlu, 2022a, s. 167). Onun hikâyesinde beden temsili, kayıp ve geri dönüş temalarıyla iç içedir. Bamsı Beyrek, nişanlısı Banı Çiçek ile evlilik hazırlığı içindeyken düşmanlar tarafından pusuya düşürülerek yaralanır ve esir alınır. Halk onu öldü sanır; hatta Bamsı'nın yokluğu o kadar uzun sürer ki Banı Çiçek istemeden de olsa başka birine verilmek istenir. Bu süreçte Bamsı Beyrek'in bedeni, yitip bir beden konumundadır. Onun yokluğu, yakınları için travmatik bir belirsizlik yaratır. Yıllar sonra Bamsı esaretten kaçır ve tanınmayacak bir kıyafetle (kendisini bir dilenci veya *yabancı* gibi göstererek) obasına döner (Gökyay, 2006, s. 59-75). Bu tanınma/tanınmama sahnesi, destan ve masal literatüründe sık rastlanan bir motif olup travma sonrası kimlik değişiminin beden diliyle anlatımı gibidir. Bamsı'nın uzun süreli esaret ve işkence koşullarında yıpranmış bedeni, kahramanlık ethosunun taşıyıcısı olan eski gücünü yitirerek bir tür yabancılaşma semiyotigine dönüşmüştür. Yiğitliğin ve kudretin sembolü olan beden (Çetinkaya, 2015, s. 61-62), burada çöküşün, kırılmanın ve travmatik dönüşümün sahasına yerleşmiştir. Banı Çiçek'in Bamsı'yı ilk bakışta tanıyamaması, bedenin kimlik kurucu işlevinin bozulduğunu; Bamsı'nın kendi hikâyesini dillendiren türküsü aracılığıyla tanınması ise beden ile anlatı arasındaki bağın yeniden tesis edildiğini gösterir (Gökyay, 2006, s. 84-87). Bu noktada Bamsı'nın bedeni, ölümden dönmüş bir beden gibi algılanır; topluma ve sevdiğine beklenmedik biçimde kavuşarak kolektif hafızada "diriliş" etkisi yaratır. Travma kuramı açısından öykü, kaybın inkârı ve geri dönüşün yarattığı iyileştirici tesir üzerinden okunabilir: Yıllarca yok sayılan, yas tutulan kahramanın geri gelişi, topluluğun kolektif travmasının geçici olarak onarılmasını sağlar. Fakat metnin ironik yapısı bu kathartik etkiyi tersine çevirir. "İç Oğuz'a Taş Oğuz Asi Olup Beyrek'in Öldüğü Boy"da Bamsı Beyrek bu kez gerçekten ölür; üstelik bir iç savaş ve ihanet bağlamında (Gökyay, 2006, s. 187-194). Böylelikle beden, bir kez daha travmanın kaydına dönüşür. İlkinde dönüş, kolektif belleği onaran bir mucize olarak işlev görürken; ikincisinde kesin ölüm, tafisi imkânsız bir kaybın ve kolektif yasin ontolojik zemini olur. Bamsı Beyrek figürü bu çift yönlü süreçte, beden aracılığıyla hem travmanın geçici olarak işlenişini hem de travmanın kalıcı bir yara olarak kolektif hafızaya kazınmasını temsil eder. Bamsı'nın başına gelenler, epik anlatılarda kahramanın ölümünün toplum üzerinde bıraktığı etkiyi gösterir; bedensel bütünlüğün nihai kaybı (ölüm), toplumsal hafızada uzun süreli bir yas ve belki de intikam dürtüsü yaratır. Nitekim birçok destanda kahramanın ölümü, ardılları tarafından intikamın alınmasına veya destanın sonraki bölümünde ele alınacak toplumsal bir değişime yol açar. Bamsı Beyrek anlatısı, bedensel kayıp ve iade (geri kazanma) döngüsüyle, okura/izleyiciye kaybedilenin değerini, yas duygusunu ve kadere razı olmayı öğretir gibidir. Aynı zamanda bu motif, başka kültürlerdeki "kaybolup dönen kahraman" hikâyeleriyle benzerlik taşır: Örneğin Odysseus da uzun yıllar sonra dilenci kılığında Ithaka'ya dönüp kendini eşine tanıtır; Orta Asya Türk destanlarında Alpamış/Bamsı Beyrek benzeri karakterler yıllarca tutsak kalıp geri dönerler (Fedakâr, 2004, s. 134). Bu benzerlikler, Bamsı Beyrek'in bedeninin anlatısal işlevinin evrensel bir epik motif olduğunu düşündürür.



3.4. Salur Kazan (Salur Kazan'ın Evinin Yağmalanması Boyu)

Salur Kazan, Dede Korkut'un beylerinden biri olup hem beyliği hem de babalığı ile öne çıkar (Eyüboğlu, 2022b, s. 90). Onun hikâyesinde beden temsili, ailesini koruyan beden ve aile kaybının travması etrafında şekillenir. Bu boyda, Salur Kazan ava çıktığında düşmanlar obasına baskın düzenler, *evini yağmalar* ve Salur Kazan'ın eşi Burla Hatun ile oğlu Uruz'u esir alırlar. Salur Kazan, dönüşte ocak yerini dağılmış, aile bedenini parçalanmış bulur: Ocağının kül olduğu, evinin bomboş kaldığı anlatılır. Bu manzara, destan dilinde aile birliğinin bedensel bir metaforla sunumudur. Ev, bir beden gibi yaralanmıştır; aile bireyleri bedenin uzuvları gibi koparılmıştır. Salur Kazan için bu durum tam anlamıyla bir travma niteliğindedir: Eşinin ve evladının yokluğu, onun hem kişisel dünyasını altüst eder hem de bey olarak onurunu kırar (Aygan, 2024, s. 118-120). Kazan, derhal harekete geçerek dostlarını toplar ve düşmanların peşine düşer. Bu arayış ve mücadele sürecinde Salur Kazan'ın bedeni, hem öfkenin hem de umudun taşıyıcısı olur. Düşmanla girdiği çatışmalarda yaralanmalar pahasına savaşır, nihayetinde karısını ve oğlunu kurtarır. Özellikle oğul Uruz'un kurtarılış sahnesi ve baba-oğulun kucaklaşması, destanın duygusal doruklarından biridir: Salur Kazan, oğlunun esarete kırbaçlandığını, bedeninde izler oluştuğunu görür; bu fiziksel izler hem Uruz'un çilesini hem de Kazan'ın iç acısını temsil eder. Sonunda aile tekrar birleştiğinde, sanki parçalanmış bir beden yeniden bütünlenmiş gibi anlatılır. Oğuz'un beyi Kazan, *ocağını yeniden tüttürür* (Gökyay, 2006, s. 39-57). Bu hikâyeye, travma teorisi açısından bir kayıp ve yeniden kazanım öyküsüdür. Salur Kazan, sevdiklerinin kaybıyla maruz kaldığı travmayı, onları kurtararak "iyileştirir"; ancak bu süreçte hem ailesinin bedenleri hem de kendi bedeni şiddetin izlerini taşır. Salur Kazan'ın yaşadıkları, epik literatürde yaygın biçimde görülen bir motifi temsil etmektedir; bu motif, aile fertlerinin düşman tarafından kaçırılması ve kahramanın onları geri kazanmak için yürüttüğü mücadele üzerine kuruludur. Aynı tema, antik Yunan'dan İskandinav sagalarına dek örneklenebilir: Yunan epik geleneğinde Troya Savaşı aslında Helen'in kaçırılmasıyla başlar (bir kadının geri getirilmesi için destansı bir savaş); İskandinav mitolojisinde Tanrı Freyr'in kılıcını aşkı uğruna devler diyarına gidip geri alamaması veya bazı saga kahramanlarının eşlerini trollerden kurtarması şeklinde temalar mevcuttur (Arslan, 2017, s. 10). Salur Kazan'ın hikâyesi de bu bağlamda, *kahramanın bedeni ve aile bedeninin* bütünlüğü uğruna girilen mücadelenin Türk destanındaki bir tezahürüdür.

Dede Korkut hikâyelerinin her birinde görüldüğü gibi, şiddet ve travma temaları doğru- dan kahramanların bedenleri üzerinde tezahür eder. Kahraman bedenleri hem fiziksel olarak darbe alır, yaralanır, ölür veya tutsak edilir; hem de bu fiziksel süreçler, toplumsal ve psikolojik birer simgeye dönüşür. Kahramanın aldığı yara, sadece bir savaş yarası değil, çoğu zaman *onun veya toplumunun yaşadığı bir kaybın, bir ihlalin işaretidir*. Örneğin Basat'ın Tepegöz'ü öldürürken kendi bedeninin de risk altında oluşu, bir toplumun kendini kurtarmak için verdiği bedensel mücadelenin simgesidir. Deli Dumrul'un ölümü kabullenip secdeye varması, bedeninin kibirden arınıp faniliğini idrak etmesinin göstergesidir. Bamsı Beyrek'in esarete geçen yıllarının bedeninde (ve belki ruhunda) bıraktığı izler, onun destan boyunca olgunlaşmasının bedensel bedelidir. Salur Kazan'ın ailesi uğruna göze aldığı yaralanmalar ise, baba bedeninin koruyuculuk rolünü en uç noktada yerine getirdiğini gösterir. Tüm bu çözümlenmeler ışığında, Dede Korkut destanlarında beden, hafızanın ve kültürel değerlerin kayıt mekânı haline gelir. Travmalar bedenle hatırlanır, zaferler bedenle kazanılır, yas bedenle tutulur (Yağlı Soykan, 2022, s. 272). Bu tespitleri daha evrensel bir bağlama oturtmak için şimdi farklı kültürlerin destanlarına bakarak benzer anlatı kalıplarını karşılaştırmalı olarak ele alalım.

4. Karşılaştırmalı Yorumlar

Destanlar, insanoğlunun ortak hayal gücünün ürünleridir ve bu nedenle farklı coğrafya ve kültürlerde benzer motiflere sıkça rastlanır. Bedenin parçalanması, kaybı ve dönüşümü gibi motifler (Nurdan, 2020, s. 118), Yunan'dan Mezopotamya'ya, Türk epiklerinden İskandinav sagalarına kadar geniş bir yelpazede karşımıza çıkar. Dede Korkut hikâyelerinde saptığımız temaların, diğer kültürlerin epik anlatılarındaki yansımaları aşağıda ele alınmıştır.

Öncelikle bedenin parçalanması motifinden başlayalım. Birçok mitolojik anlatıda, özellikle yaratılış mitlerinde, kozmik düzenin kurulması bir ilksel varlığın bedeninin parçalanmasına dayandırılır. Bu, kültürlerarası ortak bir tema gibidir. Örneğin, Mezopotamya'nın *Enuma Eliš* destanında tanrı Marduk, ilkel kaos ejderhası Tiamat'ı öldürür ve Tiamat'ın bedenini ikiye bölerek gökleri ve yeri yaratır. Benzer şekilde, İskandinav mitolojisinde evrenin yaratılışı, ilk dev Ymir'in tanrılar (Odin ve kardeşleri) tarafından öldürülüp bedeninin parçalanmasıyla gerçekleşir: Ymir'in eti toprağa, kemikleri dağlara, kanı denizlere dönüşür, kafatasından gökkubbe yapılır (Murtoff, 2025). Bu *kozmotomik* (evren-yapıcı) parçalanma motifi, aslında daha da eskilere, Proto-Hint-Avrupa mitlerine dek gider. Araştırmalar, pek çok Hint-Avrupa toplumunda dünyanın, ilk kurban edilen varlığın bedeninden yaratıldığı efsanesinin bulunduğunu göstermiştir. Sözelimi, Hinduların Purusha efsanesi, İran mitolojisindeki Keyumers öyküsü veya yukarıda değindiğimiz Ymir miti, dünya düzeninin bir beden fedasıyla mümkün olduğu fikrini paylaşır (Mallory & Adams, 2006, s. 435-436). Bu örnekler, bedenin parçalanmasının sadece bir şiddet göstergesi değil, aynı zamanda bir yaratıcı dönüşüm eylemi olabileceğine işaret eder. Türk destan geleneğinde de bedensel parçalanma motifine rastlarız; her ne kadar Dede Korkut hikâyelerinde yaratılış bağlamında bir parçalanma yoksa da, Tepegöz'ün öldürülmesi gibi sahnelerde canavar bedeninin yok edilmesiyle topluma düzen geldiğini görürüz. Ayrıca, Anadolu ve Orta Asya mitolojilerinde, destan kahramanlarının bedensel parçalanma tehlikeleri atlattığı veya bedeninden parçalar üzerinden yeni anlatı unsurları doğduğu hikâyeler mevcuttur.

Bedenin parçalanması motifine benzer biçimde, epik anlatılarda beden kaybı ve ölüm de evrensel temalardır. *Kahramanın ya da yakınının ölümü*, epiklerin duygusal çekirdeğinde yer alır ve bu kayıp genellikle destanın en travmatik olayıdır. Dede Korkut'ta Bamsı Beyrek'in ölümü veya Uruz'un tutsak alınışı gibi anlar neyse, Yunan destanlarında da örneğin Patroklos'un ölümü Achilles için aynı anlama gelir. *İlyada* destanında Achilles'un en yakın dostu Patroklos'un ölümü, Achilles'u derinden sarsar ve onu onarılamaz bir yaşla doldurur; bu travmatik kayıp, Achilles'un öfkesini zirveye çıkararak destanın gidişatını belirler (Austin, 2021, s. 50-51). Achilles, arkadaşının cansız bedeninin başında günlerce yas tutar, sonra intikam için Hector'u öldürüp onun bedenine saygısızca davranır. Bu noktada, ölü bedeninin teşhiri ve bedene yönelik şiddet de ayrı bir motif olarak belirir: Düşman bedeninin aşağılanması, destanlarda zafer göstergesi olabilmektedir (Wilson, 2002, s. 11). Mezopotamya destanı *Gılgamış* da benzer bir kayıp temasını işler: Enkidu'nun ölümü, kahraman Gılgamış için tarifsiz bir acıdır. "*Enkidu'nun ölümü karşısında Gılgamış perişan oldu; yedi gün onun bedeni yanında oturup çürüyene dek onu terk etmedi*" şeklinde özetlenebilecek sahneler, Gılgamış'ın bu travmayı kabullenemediğini gösterir. Enkidu'nun ölümü öyle bir etki yaratır ki, Gılgamış ölümsüzlüğün sırrını aramak üzere tehlikeli bir yolculuğa çıkar. Yani ölüm korkusu ve travması, destanın ikinci yarısını tetikler (Frankfort, 1974, s. 226). Bu, Deli Dumrul'un ölümü

yüzleşip değişmesine de paralel bir motiftir: Ölümle karşılaşma, epik kahramanı dönüştüren bir eşiğe dönüşür. İskandinav mitoslarında da kahramanların veya tanrıların kaybı önemli yer tutar. Odin'in oğlu Baldr'ın ölümü, tüm tanrıları yasa boğar ve Ragnarok'un habercisi olur; Sigurd (Siegfried) destanında kahramanın öldürülmesi, intikam ve trajedi döngüsünü başlatır. Bütün bu örnekler, kültürler farklı olsa da yas, kayıp ve travma deneyiminin epik anlatının evrensel bir parçası olduğunu gösterir. Her destan, bir bakıma, *kahramanın bedeni fani olduğu için* anlam kazanır; ölümsüz ve yaralanmaz bir varlık epik trajedi barındıramaz. Bu nedenle Achilles'in topuğu, Siegfried'in kürek kemiği altındaki yaprağın değmediği yer ya da Tepegöz'ün tek gözü gibi zayıflıklar, destan kahramanlarını ölümlü kılarak onlara derinlik kazandırır ve anlatıya gerilim katar (Mundy, 1956, s. 279). Ortak motif olarak, bu "zaaf noktası" fikri, kahramanın bedenindeki küçük bir açıklığın kaderini belirlemesidir.

Bedenin dönüşümü ve değişimi motifine gelince, bu da mitolojide çok yaygın bir temadır. Bir varlığın başka bir şekle bürünmesi, yeniden doğması ya da kılık değiştirmesi farklı kültürlerde çeşitli işlevler üstlenir. Yunan mitolojisi dönüşüm hikâyeleriyle doludur: Tanrılar ve insanlar sık sık hayvana, bitkiye veya taşla dönüşür (*Ovidius'un "Metamorfozlar"ında yüzlerce örnek vardır*). Örneğin Daphne'nin defne ağacına dönüşmesi, Lykaon'un kurda dönüşmesi gibi öykülerde, bedenin değişimi bir cezayı, bir ödülü ya da bir kaçışı temsil eder. Epik bağlamda Odysseus'un dilenci kılığına girmesi, kendi iradi dönüşümdür; bu, kimlik değiştirerek hedefe ulaşma stratejisidir. Türk destan ve masallarında da kılık değiştirme sık rastlanır (Koçak & Uğurcan, 2021, s. 88). Bamsı Beyrek yukarıda gördüğümüz gibi dilenci kılığına girer; Keloğlan masallarından Alpamiş destanına dek kahramanlar bazen kendilerini gizlemek için bedenlerini farklı sunarlar. Bu, travma teorisiyle birlikte düşündüğümüzde, *kimlik arayışı ve eski benliğe yabancılaşma* temalarını akla getirir: Uzun esaret yaşayan Bamsı, döndüğünde kendini hemen açık etmez, çünkü artık eski "Beyrek" olmanın getirdiği bir tereddüt yaşar gibidir. Bu psikolojik yabancılaşma, anlatıda somut olarak kılık değiştirme biçiminde gösterilir. İskandinav sagalarında ve mitlerinde de hem iradi kılık değiştirmeler (Odin'in sıkça gezgin kılığında görünmesi gibi) hem de lanet/kader sonucu dönüşümler vardır (Frey, 1993, s. 762). Berserker denen savaşçılar, trans halinde ayı veya kurt gibi davranarak şekil değiştirdiklerine inanırlar (en azından ruhen dönüşüm). Viking efsanelerinde kurtadam motifleri yer alır. Tanrı Loki, cinsiyet ve tür değiştirme konusunda ünlenmiştir (dişi bir at olup tay doğurmak gibi uç örnekler dahi vardır). Bu dönüşüm motifleri, bedenin sınırlarının mitik anlatıda esneyebildiğini, kimliğin bedene mahkûm olmadığını gösterir. Mezopotamya mitolojisinde de ünlü dönüşüm hikâyeleri bulunur: Gılgamiş Destanı'nda Tanrıça İştar'ın gazabına uğrayan insanlardan biri bir kurda dönüştürülür; ya da Gılgamiş'in bulmaya çalıştığı ötüken (ömür otu)'u bir yılan çalar ve yılan o andan itibaren deri değiştirme gücü kazanır (ölümsüz olmasa da sürekli gençleşir) (URL-1). Bu anlatı, insanların erişemediği dönüşüm gücünün hayvanlara geçtiğini imler. Yılanın deri değiştirmesi, yeniden doğumun bir sembolü olarak pek çok kültürde karşımıza çıkar. Beden dönüşümü deyince, bir de kahramanın bedensel güçlenmesi veya zayıflaması yönünde dönüşümler akla gelir: Örneğin Ergenekon destanında demir dağlar eriyip Türkler yeni bir hayata "doğarken" demircinin bedeninin merkezi önemdedir veya Oğuz Kağan destanında Oğuz'un gökten inen bir ışıkla kutsanması, bedenine nur inmesi vardır. İskandinav mitolojisinde Sigurd, Fafnir'in kanını içip bedenine temas ettirerek ejderha gibi yenilmez hale gelir (bedeni dönüşür), sadece bir yaprağın değdiği nokta hariç (ki orası da onun Achilles topuğudur).

Bu karşılaştırmalı örnekler ışığında, Dede Korkut destanlarındaki beden temsilleri, başka kültürlerin epik ve mitik anlatılarıyla ortak bir dil konuşmaktadır denebilir. Tepegöz'ün tek gözünden vurulabilmesi, Yunan ve Germen efsanelerindeki yenilmez ama zayıf noktalı devleri/kahramanları hatırlatır. Deli Dumrul'un can karşılığı can araması, Yunan mitosundaki can bedeli temasıyla örtüşür. Bamsı Beyrek'in ölmediğinin ortaya çıkması, bir bakıma Osiris miti gibi ölüp dirilme (ya da bahar ritüellerindeki yeniden canlanma) motiflerinin destansı bir versiyonudur. Her ne kadar Bamsı tam ölmemiş olsa da, "öldü bilinen kahramanın geri gelişi" ile Osiris'in parçalara ayrılıp İsis tarafından tekrar bir araya getirilerek diriltilmesi arasındaki tematik akrabalık sezilebilir. Salur Kazan'ın ailesini kurtarması, Truva anlatısında Helen'i geri getirme savaşıyla veya İskandinav sagalarında kahramanların eşlerini kurtarmak için diyar diyar gezmeleriyle yankılanır. Hatta bedenini feda eden kahraman motifi bile ortaktır: İskandinav tanrısı Tyr, Fenrir adlı kurdu bağlamak için sağ elini feda eder, kurt onun elini ısırıp koparır; Tyr bu bedensel bedel sayesinde toplumu bir beladan kurtarır (Orchard, 1997, s. 42). Bu olay ile Dede Korkut'ta mesela Dumrul'un anne-babasının kendini feda etmesi veya Bamsı Beyrek'in kardeşini kurtarmak için canını ortaya koyması temaları aynı ahlaki özün farklı kültürlerdeki yansımaları olarak görülebilir: Kahramanın (veya yakınının) bedeni, topluluğun iyiliği için feda edilebilir. Ayrıca tüm bu kültürlerin destanlarında travmatik deneyimlerin kuşaklar arası aktarımı dikkat çeker; destanlar, yaşanan büyük acıları sonraki nesillere aktaran edebî "taşıyıcı bedenler" gibidir. Örneğin Gılgamış, tufandan kurtulan Utnapiştım'den aldığı öğütlerle halkına ölümü kabullenme bilgeliğini aktarır; Oğuznamelerde, geçmişteki yenilgiler ve zaferler anlatılarak bir kolektif hafıza inşa edilir; İskandinav eddalarda kahramanların başına gelen felaketler, toplumun ragnarok beklentisine bağlanır.

Tüm bu karşılaştırmalar, farklı coğrafyaların destanlarının *insan bedenine dair ortak bir hayal gücünü* paylaştığını ortaya koymaktadır. Beden, kutsal olan ile dünyevi olanın, zayıflık ile gücün, yaşam ile ölümün buluşma noktasıdır. Destanlar bu karşıtlıkları beden üzerinden anlatmayı sevmiştir çünkü beden, herkesin anlayabileceği somutluktur. Kahramanın yarısı herkesçe görülebilir, çektiği acı bedenindeki izden okunabilir, ölümü herkesçe hissedilir. Bu nedenle, Türk'ün Dede Korkut'u ile Yunan'ın Homeros'u, Mezopotamya'nın tabletleri ile İskandinav'ın sagaları, beden üzerinden insanın kırılğanlığını ve direnme gücünü birlikte dile getirir.

5. Sonuç

Dede Korkut Kitabı'ndaki anlatılar, kahraman bedenini travmatik deneyimin hem taşıyıcısı hem de dönüştürücü aşılama imkânı olarak yapılandırır. Travma kuramının temsil edilemezlik, tekrar ve bellek nosyonları ile beden felsefesinin kırılğanlık, yaralanabilirlik ve politik maruz kalma kavramları, kahraman figürlerinde somut bir zemin bulur. Tepegöz, Deli Dumrul, Bamsı Beyrek ve Salur Kazan anlatılarında beden, yara alan, yok olan, parçalanan bir nesne olarak açığa çıkarken; aynı zamanda anlamı yeniden kuran, direniş üreten ve kolektif iyileşmeye aracılık eden bir özneye dönüşür. Bu çift yönlü konum, destansı anlatının kahramanlık kodlarını aşarak, varoluşsal kırılğanlık ve kültürel hafızanın semiyotik sürekliliği etrafında örgütlenmesini sağlar.



Karşılaştırmalı mitoloji düzleminde beden, parçalanma, kayıp ve dönüşüm motifleri aracılığıyla Türk destanlarını evrensel arketipsel matrislere eklemeler. Ymir ve Tiamat'ın parçalanışlarıyla kurulan kozmogonik düzenler, Achilles ve Sigurd'un kırılğan noktalarında yoğunlaşan ölümlülük, Enkidu ve Patroklos'un kaybında kristalize olan yas deneyimi, Odyseus'un kılık değiştirmelerinde ve Loki'nin metamorfozlarında görünürleşen dönüşüm figürleri, Bamsı Beyrek'in kayboluş ve geri dönüş anlatısıyla yan yana geldiğinde, bedenin kültürel semiyotik evrensel repertuarında işleyen bir arşiv olduğu açığa çıkar. Bu bağlamda *Dede Korkut Kitabı*, tarihsel hafızayı aşarak insan varoluşunun müşterek semantik alanına bağlanan transkültürel bir anlatı kompleksi olarak konumlanır.

Kahraman bedenlerinde taşınan yara izleri, bireysel öykülerin sınırlarını aşarak kolektif bilinçdışının semptomatik izdüşümlerine, kültürel hafızanın sürekliliğine ve travmatik deneyimlerin estetik forma dönüşmesine işaret eder. Destan metinleri bu yönüyle, folklorik bir miras olmanın ötesinde, travmanın arşivsel kaydını tutan, bedensel kırılğanlık ile kültürel direncin iç içe geçtiği bir semantik evren üretir. Böylece beden, hem travmatik belleğin deposu hem de kültürel anlamın üretildiği ontolojik zemin haline gelir. Aşağıdaki tablo, *Dede Korkut Kitabı*'ndaki seçili hikâyelerde bedenin travmatik işlevlerini özetlemektedir.

Hikâye / Kahraman	Travmatik Olay	Bedenin Konumu	Kuramsal Açılım
Tepegöz	Canavarın varlığı ve yok edilmesi	Toplum açısından travma nesnesi, kolektif yaralanma	Travmanın toplumsal bellekle ilişkisi; yok edilmiş kolektif iyileştirici boyutu
Deli Dumrul	Ölüm deneyimiyle yüzleşme	Ölümü ilk kez kendi bedeni üzerinden hissetme	Varoluşsal kırılğanlık, ölümlülüğün fenomenolojik deneyimi
Bamsı Beyrek	Uzun süreli kayboluş ve dönüş	Yokluk ve geri dönüşte simgesel beden	Toplumsal hafızada bedenin süreklilik işlevi; dönüşüm ve yeniden belirleş
Salur Kazan	Aile bedeninin parçalanması ve yeniden bütünlenmesi	Koruyucu ve bütünleştirici beden	Politik kırılğanlık ve kolektif birliğin bedensel temsili

Tablo 1. *Dede Korkut Kitabı*'nda Kahraman Bedenin Travmatik İşlevleri

Tablonun ortaya koyduğu desen, bedenin her anlatıda farklı travmatik odaklarla ilişkilendiğini göstermektedir. Tepegöz'de kolektif iyileştirmenin koşulu, Deli Dumrul'da varoluşsal kırılğanlığın deneyimi, Bamsı Beyrek'te simgesel sürekliliğin açığa çıkışı, Salur Kazan'da ise koruyucu bütünleşmenin zemini belirir. Bu farklılaşmış işlevler, bedenin travmatik deneyim karşısında pasif bir nesne olmaktan ziyade, anlamı yeniden kuran, direnişi mümkün kılan ve kültürel belleği taşıyan etkin bir özneye dönüştüğünü göstermektedir.

KAYNAKÇA

- Arslan, M. (2017). İskandinav destanları ve Türk destanları genel özelliklerinin karşılaştırması [Yayımlanmamış lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Austin, E. P. (2021). *Grief and the hero: the futility of longing in the Iliad*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Aydın, A. (2020). Merleau-Ponty'nin bedenlenme fenomenolojisi bilinç ve beden bütünlüğü. *Kilikya Felsefe Dergisi*, 1, 77-90.
- Aygan, T. (2024). Konuşul(a)mayı anlatmak: travma teorisi ve edebiyat. *Trakya Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 14(27), 115-138.
- Butler, J. (2006). *Precarious life: the power of mourning and violence*. Verso.
- Can, S. (2023). *Maurice Merleau-Ponty: insan-dünya ilişkisinde algı* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.
- Caruth, C. (1996). *Unclaimed experience: trauma, narrative and history*. Baltimore: JHU Press.
- Doğan, M. N. (2024). Edebî travma kuramından Türk travma edebiyatına. *Folklor/Edebiyat*, 30(120), 1013-1028. <https://doi.org/10.22559/Folklor.2795>.
- Çetinkaya, G. (2015). *Dede Korkut hikâyeleri'nde semboller*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Eyüboğlu, D. C. (2022a). Dede Korkut'taki Bamsı Beyrek. *Asya Studies-Academic Social Studies / Akademik Sosyal Araştırmalar*, 6(21), 163-182.
- Eyüboğlu, D. C. (2022b). Dede Korkut'taki Salur Kazan üzerine bir değerlendirme. *Oğuz-Türkmen Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 87-145.
- Fedakâr, S. (2004). Alpamiş destanı ve Dede Korkut kitabında kahramanların ortaya çıkışı. *Millî Folklor*, 16(61), 134-141.
- Frankfort, H. (1974). *Mesopotamia: The good life*. In H. Frankfort, H. A. Frankfort, J. A. Wilson, & T. Jacobsen, *Before philosophy: The intellectual adventure of ancient man: An essay on speculative thought in the ancient Near East* (pp. 202-219). Penguin. (Original work published 1949)
- Freud, S. (2001). *Haz ilkesinin ötesinde ben ve id* (A. Babaoğlu, Çev.). Metis Yayıncılık.
- Frey, L. H. (1993). Odinic dimensions to the *Wanderer*. *Bulletin des Anglicistes Médiévistes/Etudes Médiévales Anglaises*, 44, 761-768.
- Goldberg A. (1998). *An interview with professor Dominick LaCapra* (September 7, 2025). Available at <https://www.yadvashem.org/articles/interviews/dominick-lacapra.html>.
- Gökyay, O. Ş. (2006). *Dedem Korkudun kitabı*. Kabalıcı Yayınevi.
- İnayet, A. (2015). Basat'ın Tepegöz'ü öldürdüğü destan'ın yeni bir yorumu üzerine. *Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi*, 15(2), 7-13.

KAYNAKÇA

- Karaosmanoğlu, A. (2025). Butler'in performatif kuramı ile Althusser'in söylemsel özne kurulumu arasındaki ilişkisellik. *Mülkiye Dergisi*, 49(2), 275-306.
- Kaval, Y. (2024). Dede Korkut anlatılarında soy bozulması motifi: Oğuz Tepegözü örneği. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 35(1), 249-260.
- Koçak, A. & Uğurcan, F. Z (2021). Gerçekleri ters yüz eden aykırı kahramanlar. *Milli Folklor*, 17(131), 87-96.
- LaCapra, D. (2001). *Writing history, writing trauma*. JHU Press.
- Mallory, J. P. & Adams, D. Q. (2006). *The Oxford introduction to Proto-Indo-European and the Proto-Indo-European world*. England: Oxford University Press.
- Morris, D. (2004). *The body that we basically are* (September 8, 2025). Available at <https://brooklynrail.org/2005/01/express/the-body-that-we-basically-are/>.
- Mundy, C. S. (1956). Polyphemus and Tepegöz. *Bulletin of the School of Oriental and African Studies*, 18(2), 279-302. doi:10.1017/S0041977X00106858.
- Murtoff, J. (2025). *Enuma elish*. (September 9, 2025). Available at <https://www.britannica.com/topic/Enuma-Elish>.
- Nurdan, G. T. (2020). *Postmodern Türk romanında grotesk*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Orchard, A. (1997). *Dictionary of Norse myth and legend*. Cassell.
- Özkan, İ. (2024). Deli Dumrul'un ölüm karşısındaki tutumunun arkaik nedenleri. *Folklor Akademi Dergisi*, 7(3), 1248-1259.
- Shi, J. (2023). Writing the cancerous body and reconstructing the ethical embodied subject: the body narrative in J. M. Coetzee's *Age of Iron*. *International Journal on Studies in English Language and Literature (IJSELL)*, 11(1), 11-18. <https://doi.org/10.20431/2347-3134.1101002>.
- Shick, K. (2010). Acting out and working through: trauma and(in)security. *Review of International Studies*, 37(4):1837-1855.
- Sina, A. (2004). Alkestis ve Deli Dumrul. *Tarih Araştırmaları Dergisi*, 23(36), 225-235. https://doi.org/10.1501/Tarar_0000000165.
- URL-1 *The epic of Gilgamesh* (September 7, 2025). Available at <https://www.sparknotes.com/lit/gilgamesh/section9/#:~:text=The%20Epic%20of%20Gilgamesh%20Tablets,Heartbroken>.
- Wilson, D. F. (2002). *Ransom, revenge, and heroic identity in the Iliad*. Cambridge University Press.
- Yağlı Soykan, N (2022). Türk tipi travmayla baş etme stratejisi-acıyı bal eylemek: Sarıkamış destanı örneği. *Journal of Analytic Divinity*, 6(1), 268-291.

XVII.ULUSLARARASI
DUNYA DILI
TÜRKÇE
SEMPOZYUMU

Sümevra ALAN

dunyadiliturkce.bartın.edu.tr



XVII.ULUSLARARASI
DÜNYA DİLİ
TÜRKÇE
SEMPOZYUMU

Şahin BÜTÜNER*

Kültürel Mirasın Aktarımında Yunus Emre Enstitüsü Ders Kitaplarının Rolü ve Önemi

Özet

Dil ve kültür arasında doğrudan ve ayrılmaz bir ilişki vardır. Dil, insanlar arasındaki iletişimi sağlamasının yanı sıra kültürel unsurların aktarılmasında da çok önemli bir işleve sahiptir. Küreselleşmenin hızla yaygınlaşmasıyla birlikte dil ve kültür ile ilgili farklılıklar veya özgünlükler giderek ortadan kalkmaktadır. Bu nedenle dil ile birlikte kültürün korunması ve yaşatılması için bireysel ve kurumsal çalışmalar yapılmaktadır. Bu bağlamda Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi ve Türk kültürünün tanıtılmasında Yunus Emre Enstitüsü gibi kuruluşlar daha da önemli hale gelmiştir. Yunus Emre Enstitüsü, yaptığı çalışmalarda sadece Türk dilini öğretmemekte aynı zamanda Türk kültürünü de dünya üzerinde tanıtmaktadır. Bu nedenle Yunus Emre Enstitüsü gibi kuruluşlar UNESCO tarafından yapılan çalışmaları takip ederek öğretim materyallerini bu doğrultuda güncellemelidir. Kendini eğitim, bilim ve kültürü korumaya ve geliştirmeye yönelik çalışmalar yapan bir kurum olarak tanımlayan UNESCO, dünya üzerinde birçok milletin somut olan ve somut olmayan kültürel mirasını çeşitli sözleşmelerle kayıt altına almış ve korunmasına dair çeşitli çalışmaların yapılmasına dair tavsiyelerde bulunmuştur. Yunus Emre Enstitüsü de bu çalışmaları yakından takip ederek eğitim vasıtasıyla kültürün aktarılmasında önemli görevler üstlenmiştir ve üstlenmelidir. Bu çalışmada UNESCO tarafından Dünya Miras Listesi'ne ve Somut Olmayan Kültürel Miras Listesi'ne alınan Türkiye'nin kültürel varlıklarının Yunus Emre Enstitüsünün Türkçe ders materyallerinde kullanıp kullanılmadığı ve ne şekilde kullanıldığı nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman inceleme yöntemi ile tespit edilip analiz edilecektir. Yunus Emre Enstitüsü tarafından hazırlanan Türkçe öğretim seti (A1, A1, B1, B2, C1, C2) altı ders kitabından oluşmaktadır. UNESCO tarafından Dünya Miras Listesi'ne ve Somut Olmayan Kültürel Miras Listesi'ne alınan Türkiye kültür varlıkları bu kitaplar üzerinden tespit edilip analiz edilecektir. Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Öğretim Seti ders kitabı serisi, miras listelerinde yer alan kültür varlıklarına yer vermiş olmasına rağmen gerekli yeterlilikte değildir. Bu eksikliklerin tamamlanması için UNESCO'nun kültür çalışmaları yakından takip edilip yıldan yıla ders kitapları güncellenmelidir.



**ANAHTAR
KELİMELE**

UNESCO, Yunus Emre Enstitüsü, Kültür, Miras, Aktarım.

* Doç. Dr., Pekin Dil ve Kültür Üniversitesi, Uluslararası Dil Araştırmaları Fakültesi, Türk Dili Bölümü, ORCID: 0000-0002-3801-7786, sahin.butuner@ibu.edu.tr

The Role and Importance of Yunus Emre Institute Textbooks in the Transmission of Cultural Heritage

Abstract

There is a direct and inseparable relationship between language and culture. Language not only facilitates communication between people but also plays a crucial role in the transmission of cultural elements. With the rapid spread of globalization, differences or uniqueness related to language and culture are gradually disappearing. Therefore, individual and institutional efforts are being made to preserve and sustain language and culture. In this context, organizations like the Yunus Emre Institute have become even more important in teaching Turkish as a foreign language and promoting Turkish culture. The Yunus Emre Institute not only teaches the Turkish language but also promotes Turkish culture globally. Therefore, organizations like the Yunus Emre Institute should follow the work of UNESCO and update their teaching materials accordingly. UNESCO, which defines itself as an institution dedicated to the preservation and development of education, science, and culture, has recorded the tangible and intangible cultural heritage of many nations around the world through various conventions and has made recommendations for various safeguarding efforts. The Yunus Emre Institute, by closely following these efforts, has undertaken, and must continue to undertake, important roles in the transmission of culture through education. This study will identify and analyze whether and how Turkey's cultural assets, inscribed on UNESCO's World Heritage List and Intangible Cultural Heritage List, are used in Yunus Emre Institute's Turkish language course materials using document review, a qualitative research method. The Turkish language teaching set (A1, A1, B1, B2, C1, C2) prepared by Yunus Emre Institute consists of six textbooks. Turkish cultural assets inscribed on UNESCO's World Heritage List and Intangible Cultural Heritage List will be identified and analyzed using these textbooks. Although the Yunus Emre Institute Turkish Language Teaching Set textbook series adequately covers cultural assets included on the heritage lists, there are some shortcomings. To address these shortcomings, UNESCO's cultural activities should be closely monitored, and the textbooks should be updated annually.



KEYWORDS

UNESCO, Yunus Emre Institute, Culture, Heritage, Transfer



Giriş

Dil, en basit tanımıyla insanlar arasında anlaşmayı sağlayan bir araçtır. Bu tanımın ötesinde dil belirgin bir şekilde birçok özelliğe ve işleve sahiptir. Bu belirgin özelliklerin bir tanesi de kültürün taşıyıcısı olmasıdır. Dil bilimi araştırmacılarının dil ile ilgili tanımlarına bakıldığında dilin birçok işleve sahip olduğu görülür. Doğan Aksan'a göre, "Dil, düşünce, duygu ve isteklerin, bir toplumda ses ve anlam yönünde ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan, çok yönlü, çok gelişmiş bir dizgedir." (Aksan, 1995, s.55). Ergin'e göre ise, "Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendisine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar sistemi, seslerde örülmüş içtimaî bir müessesedir" (2009: 3). Aksan'ın ve Ergin'in tanımları anlaşma aracı olma özelliğini; duygu ve düşünceleri aktarma özelliğini vurgulamaktadır. Duygu ve düşünceleri aktarmak demek kültürün de aktarılması anlamına gelir. Türkçe Sözlükte kültürün altı tanımına yer verilmiştir: "1. Tarihsel, toplumsal gelişme süreci içinde yaratılan bütün maddi ve manevi değerler ile bunların yaratmada, sonraki nesillere iletmede kullanılan, insanın ve doğal toplumsal çevresine egemenliğin ölçüsünü gösteren araçların bütünü, hars, ekin. 2. Bir topluma veya halk topluluğuna özgü düşünce ve sanat eserlerinin bütünü. 3. Muhakeme, zevk ve eleştirme yeteneklerinin öğrenim ve yaşantılar yoluyla geliştirilmiş olan biçimi, irfan. 4. Bireyin kazandığı bilgi. 5. Tarım. 6. Uygun biyolojik şartlarda bir mikrop türünü üretme." (Türk Dil Kurumu, 2005). Güvenç'e göre, "Kültür, toplum, insanoğlu, eğitim süreci ve kültürel muhteva gibi değişkenlerin ve bunlar arasındaki karmaşık ilişkilerin bir işlevidir" (1994: 101). Gökalp'e göre ise, "Bir milletin dinî, ahlaki, akli, estetik, lisani, iktisadi ve fennî hayatlarının ahenkli bir bütündür" (1975: 27). Kültür ile yapılan bu tanımların ortak noktası bir milleti millet yapan ve onu diğer topluluklardan ayıran, millete özgü maddi ve manevi değerler bütünü olmasıdır. Dil ve kültür millete özgüdür ve bir milleti diğer milletlerden ayıran karakteristik bir değerdir. Dil ve kültür, geçmişten günümüze bir arada bir milletin milli kimliğini oluşturmaktadır. Dil ve kültür arasında karşılıklı, doğrudan bir ilişki vardır. Dil hem kültürün oluşmasında hem de kültürün aktarılmasında birinci derece rol oynamaktadır.

Günümüzde bilimde, teknolojiye yaşanan gelişmeler ile birlikte küreselleşmenin etkisinin hızlı bir şekilde artmasıyla birlikte özgünlükler ortadan kalkarak tek tipleşme tehlikesi ortaya çıkmış ve kültürde de çeşitli tanımlamalar meydana gelmiştir. Briggs kültürleri sınıflandırmanın mümkün olduğunu; yüksek kültür, köylü kültürü, halk kültürü, popüler kültür, kitle kültürü ve orta kültür şeklinde ayrı ayrı değerlendirildiğini ve aralarında ilişkilerin veya farklılıkların olabileceğini ifade etmiştir (Briggs, 2009: 10). Dil ve kültür ile ilgili yaşanan bu değişimler, çeşitlenmeler veya tek tipleşme tehlikesi UNESCO'nun dil ve kültür ile ilgili çeşitli çalışmalar yapmasını sağlamıştır. "UNESCO; yeryüzündeki eğitim, bilim ve kültür çalışmalarının insanlığın ortak çıkarlarına uygun şekilde yürütülmesi yönünde uzlaşi kararları almaya, bunları barış ve iş birliği çerçevesinde uygulamaya çalışan -en azından kendini bu şekilde tanımlayan- bir dünya kurumudur." (Oğuz, 2009: 9). Bu bağlamda UNESCO'nun yaptığı çalışmaları Türkiye adına yakından takip etmek en önemlisi Türkiye ile ilgili kültürel mirasın aktarılmasında eğitimin fırsatlarından yararlanmak gereklidir. Oğuz'un

ifade ettiği gibi, “Kültür ürünlerinin üretim ve tüketim dinamiklerinin kavranması ve bu ürünlerin yerelden küresele kazandırılması süreçlerinde, köy ve kır hayatının az sayıda yerel elemanın katılımı ile oluşan gelenek unsurlarının yanında, kent hayatının çevre kültürlerle bir biçimde temasa geçmiş, örgün eğitim süreçlerinden yararlanmış çok sayıda elemanın katılımı ile oluşan ve çoğu zaman kültürden kültüre aktarımda dil engeli bulunmayan görsel ürünlere dayalı geleneklerinden yararlanmalıdır.” (Oğuz, 2013: 25). Yunus Emre Enstitüsü’nün Türkçeyi yabancı dil olarak öğretimindeki işlevinden yararlanmak yerelden küresele kültür ürünlerinin aktarılmasında önemli bir işleve sahip olduğu görülmektedir.

Yunus Emre Enstitüsü, Türk dilini ve Türk kültürünü yurt içinde ve yurt dışında tanıtmak amacıyla 2007’de kurulmuş bir kurumdur. Bu kurum, yurt dışında kurduğu merkezlerle yabancılarla Türkçe öğretimi kursları vermekle beraber kültür ve sanat faaliyetleri de yapmaktadır. Günümüzde Yunus Emre Enstitüsü’nün 68 ülkede 92 merkezi vardır. Kültür merkezlerindeki dil ve kültür ile ilgili çalışmalarının yanı sıra Türkoloji bölümlerindeki Türkçe öğretim çalışmalarına da ders materyalleri ile destek vermektedir. Enstitü bünyesinde Türk dilini ve kültürü öğretmek amacıyla ders kitapları, çalışma kitapları, öğretmen kitapları, hikâye kitapları gibi birçok ders materyali hazırlamaktadır. Bu çalışmanın kapsamı ve sınırlılıkları dahilinde Yunus Emre Enstitüsü’nün Türkçe Öğretim Seti Ders Kitabı’nda (A1, A2, B1, B2, C1, C2) yer alan kültür unsurları nitel bir araştırma yöntemi olan doküman incelemesi yoluyla analiz edilecektir. UNESCO Dünya Miras Listesi’nde ve UNESCO Somut Olmayan Kültürel Miras Listesi’nde yer alan kültür unsurlarının ders kitaplarında ne şekilde yer aldığı doküman incelemesi yoluyla tespit ve analiz edilecektir.

UNESCO, 1972 yılında Paris’te toplanıp Dünya Kültürel ve Doğal Mirasının Korunmasına Dair Sözleşmeyi kabul etmiş ve Türkiye’de sözleşmeye 1983’te taraf olmuştur. Dünya Kültürel ve Doğal Mirasın Korunması Sözleşmesine göre oluşturulan Dünya Miras Listesi’nde şu an 1248 miras bulunmaktadır ve bunlardan 22 miras alanı Türkiye’ye aittir. Bunlar: Divriği Ulu Camii ve Darüşşifası, İstanbul’un Tarihî Alanları, Göreme Millî Parkı ve Kapadokya, Hattuşa: Hitit Başkenti, Nemrut Dağı, Hieropolis – Pamukkale, Xanthos – Letoon, Safranbolu Şehri, Truva Arkeolojik Alanı, Edirne Selimiye Camii ve Külliyesi, Çatalhöyük Neolitik Alanı, Bursa ve Cumalıkızık: Osmanlı İmparatorluğunun Doğusu, Bergama Çok Katmanlı Kültürel Peyzaj Alanı, Diyarbakır Kalesi ve Hevsel Bahçeleri Kültürel Peyzajı, Efes, Ani Arkeolojik Alanı, Aphrodisias, Göbekli Tepe, Arslantepe Höyüğü, Gordion, Anadolu’nun Ortaçağ Dönemi Ahşap Hipostil Camiileri: Afyon Ulu Camii (Afyon), Sivrihisar Ulu Camii (Eskişehir), Ahi Şerefettin Camii (Ankara), Eşrefoğlu Camii (Konya) ve Mahmut Bey Camii (Kastamonu), Sardes Antik Kenti ve Bin Tepe Lidya Tümülüsleri. (URL-1)



Dünya Miras Listesi	A1	A2	B1	B2	C1	C2	Frekans	Yüzde %
Divriği Ulu Camii ve Darüşşifası								
İstanbul'un Tarihî Alanları	2	1	1	1			5	45,4
Göreme Millî Parkı ve Kapadokya	1	1				1	3	27,2
Hattuşa: Hitit Başkenti								
Nemrut Dağı		1					1	9
Hieropolis – Pamukkale								
Xanthos – Letoon								
Safranbolu Şehri	1					1	2	18
Truva Arkeolojik Alanı								
Edirne Selimiye Camii ve Külliyesi								
Çatalhöyük Neolitik Alanı								
Bursa ve Cumalıkızık: Osmanlı İmparatorluğunun Doğuşu								
Bergama Çok Katmanlı Kültürel Peyzaj Alanı								
Diyarbakır Kalesi ve Hevsel Bahçeleri Kültürel Peyzajı								
Efes								
Anı Arkeolojik Alanı								
Aphrodisias								
Göbekli Tepe								
Arslantepe Höyüğü								
Gordion								
Anadolu'nun Ortaçağ Dönemi Ahşap Hipostil Camileri								
Sardes Antik Kenti ve Bin Tepe Lidya Tümülüsleri								
Toplam	4	3	1	1		2	11	100

Tablo 1: Dünya Miras Listesi Bulguları

Tablo 1'e göre toplam altı kitapta 48 ünite de Dünya Miras Listesi'nden 22 miras alanından sadece 4 miras alanı 11 kez kullanılmıştır. En fazla kullanılan miras alanı İstanbul'un Tarihi Alanları 5 (%45,4) kez kullanılmıştır. Diğer miras alanlarının kullanımında frekans ve yüzdelik değerleri şu şekildedir: Göreme Milli Parkı ve Kapadokya 3 (%27,2), Safranbolu Şehri 2 (%18), Nemrut Dağı 1 (%9). Dünya Miras Listesinde yer alan diğer 18 miras alanından kitaplarda bahsedilmemiştir.

A1 kitabında Safranbolu evleri ve Kapadokya ile ilgili bir gezi metnine ve görsellere (Gültekin vd. 2015a: 157), Topkapı Sarayı ile ilgili bir cümle ve görseli (Gültekin vd. 2015a: 102), okuma parçasının içinde Süleymaniye Camisi kelimesine (Gültekin vd. 2015a: 100), yer verilmiştir. A2 kitabında Nemrut Dağı ile ilgili bir görsele ve kısa cümlelere (Gültekin vd. 2015b: 78), Kapadokya ile ilgili görsellere ve bir cümleye (Gültekin vd. 2015b: 79), Sultan Ahmet Camisi ile ilgili bir cümleye (Gültekin vd. 2015b: 110) yer verilmiştir. B1 kitabında İstanbul'un Tarihi Alanları ile ilgili olarak Sultan Ahmet Camisi, Ayasofya Müzesi, Topkapı Sarayı, Kapalı Çarşı, Dolmabahçe Sarayı ve Eyüp Sultan'ın gezilecek yerler olduğundan bahseden bir cümleye (Gültekin vd. 2015c: 73) yer verilmiştir. B2 kitabında İstanbul ile ilgili okuma metninde İstanbul'un tarihi alanlarına ve görsellere (Gültekin vd. 2015d: 102) yer verilmiştir. C2 kitabında Safranbolu evleri ve Kapadokya evleri hakkında bilgilere ve görsellere (Gültekin vd. 2015f:60) yer verilmiştir.

UNESCO, 2003 yılında Somut Olmayan Kültürel Mirasın Korunması Sözleşmesi'ni kabul etmiş ve Türkiye de bu sözleşmeye 2006 yılında taraf olmuştur. Sözleşme, toplulukların, grupların ve bazı durumlarda bireylerin kültürel miraslarının bir parçası olarak gördükleri kültürel uygulamaları, ifadeleri, bilgi ve becerileri tanıtmayı, korumayı ve aktarmayı amaçlamaktadır. UNESCO tarafından oluşturulan Somut Olmayan Kültürel Miras Listesi'nde şu an 788 miras bulunmaktadır ve bunlardan 31 kültürel miras Türkiye'ye aittir. Bunlar: Meddahlık Geleneği, Mevlevi Sema Törenleri, Âşıklık Geleneği, Karagöz, Geleneksel Sohbet Toplantıları, Alevi-Bektaşî Ritüeli Semah, Kırkpınar Yağlı Güreş Festivali, Geleneksel Tören Keşkeği, Mesir Macunu Festivali, Türk Kahvesi ve Geleneği, Ebru: Türk Kağıt Süsleme Sanatı, İnce Ekmek Yapımı ve Paylaşımı Geleneği: Lavaş, Katırma, Jupka, Yufka; Geleneksel Çini Sanatı, Bahar Bayramı Hıdırellez, Dede Korkut- Korkut Ata Mirası: Kültürü, Mirası ve Müziği, Geleneksel Türk Okçuluğu, Minyatür Sanatı, Geleneksel Zekâ ve Strateji Oyunu: Togyzqumalaq, Toguz Korgool, Mangala/Göçürme, Hüsn-i Hat, Türkiye'de İslam Sanatında Geleneksel Güzel Yazı, Çay Kültürü: Kimlik, Misafirperverlik ve Toplumsal Etkileşim Sembölü, İpek Böcekçiliği ve Dokuma için İpeğin Geleneksel Üretimi, Nasreddin Hoca/Molla Nesreddin/Molla Ependi/ Apendi/ Afendi Kozhanasyr Fıkra Anlatma Geleneği, Tızhîb/ Tazhib/ Zarhal-kori/ Tezhip/ Naqqoshlik, İftar/ Eftari/ İftar/ İftor ve Sosyo-Kültürel Gelenekleri, Balaban/ Mey Zanaatkârlığı ve İcra Sanatı, Sedef Kakma İşçiliği, Geleneksel Gayda/Tulum Yapımcılığı ve İcrası, Nevruz, Isık Dili, Geleneksel Ahlat Taş İşçiliği, Zeytin Yetiştiriciliği ile ilgili Geleneksel Bilgi, Yöntem ve Uygulamalar. (URL-2)



Somut Olmayan Kültürel Miras Listesi	A1	A2	B1	B2	C1	C2	Frekans	Yüzde %
Meddahlık Geleneği		1					1	2,5
Mevlevi Sema Törenleri								
Âşıklık Geleneği	1	1	6	1	4	4	17	43,5
Karagöz						3	3	7,6
Geleneksel Sohbet Toplantıları			1	1			2	5,1
Alevi-Bektaşî Ritüeli Semah								
Kırkpınar Yağlı Güreş Festivali								
Geleneksel Tören Keşkeği								
Mesir Macunu Festivali								
Türk Kahvesi ve Geleneği	1		1	3			5	12,8
Ebru: Türk Kâğıt Süsleme Sanatı								
İnce Ekmek Yapımı ve Paylaşımı Geleneği: Lavaş, Katırma, Jupka, Yufka								
Geleneksel Çini Sanatı		1					1	2,5
Bahar Bayramı Hıdırellez			1				1	2,5
Dede Korkut- Korkut Ata Mirası: Kültürü, Mirası ve Müziği								
Geleneksel Türk Okçuluğu								
Minyatür Sanatı								
Geleneksel Zekâ ve Strateji Oyunu: Togyzqumalaq, Toguz Korgool, Mangala/Göçürme								
Hüsn-i Hat, Türkiye'de İslam Sanatında Geleneksel Güzel Yazı			1				1	2,5
Çay Kültürü: Kimlik, Misafirperverlik ve Toplumsal Etkileşim Sembolü	1						1	2,5
İpek Böcekçiliği ve Dokuma için İpeğin Geleneksel Üretimi								
Nasreddin Hoca/Molla Nesreddin/Molla Ependi/ Apendi/ Afendi Kozhanasyr Fıkra Anlatma Geleneği		3		1	1	1	6	15,3
Təzhib/Tazhib/ Zarhalkori/ Tezhip/ Naqqoshlik								
İftar/ Eftari/ İftar/ İftor ve Sosyo-Kültürel Gelenekleri								
Balaban/Mey Zanaatkârlığı ve İcra Sanatı								
Sedef Kakma İşçiliği								
Geleneksel Gayda/Tulum Yapımcılığı ve İcrası								
Nevruz			1				1	2,5
Islık Dili								
Geleneksel Ahlat Taş İşçiliği								
Zeytin Yetiştiriciliği ile İlgili Geleneksel Bilgi, Yöntem ve Uygulamalar								
Toplam	3	6	11	6	5	8	39	100

Tablo 2: Somut Olmayan Kültürel Miras Bulguları

Tablo 2'ye göre toplam 6 kitapta 48 ünitede Somut Olmayan Kültürel Miras Listesi'nden 31 kültürel mirastan sadece 11 kültürel miras 39 kez kullanılmıştır. En fazla kullanılan kültürel miras Âşıklık Geleneği 17 (%43,5) kez kullanılmıştır. Tabii ki bu durum kitabın Âşık Veysel, Yunus Emre gibi âşıklara fazlaca yer vermesinden kaynaklanmaktadır. Diğer kültürel mirasların kullanımında frekans ve yüzde değerleri şu şekildedir: Nasreddin Hoca 6 (%15,3), Türk Kahvesi ve Geleneği 5 (%12,8), Karagöz 3 (%7,6), Geleneksel Sohbet Toplantıları 2 (%5,1), Meddahlık Geleneği 1 (%2,5), Geleneksel Çini Sanatı 1 (%2,5), Bahar Bayramı Hıdırellez 1 (%2,5), Hüsn-i Hat 1 (%2,5), Çay Kültürü 1 (%2,5), Nevruz 1 (%2,5). Somut Olmayan Kültürel Miras Listesi'nde yer alan diğer 20 kültürel mirastan kitaplarda bahsedilmemiştir.

A1 kitabında âşıklık geleneği ile ilgili Aşık Veysel'in Uzun İnce Bir Yoldayım türküsüne yazılı bir şekilde yer verilip Tarkan isimli sanatçı tarafından söylenen bir ses kaydı dinletilmektedir (Gültekin vd. 2015a: 70). A1 kitabında Türk kahvesi ve çayı ile ilgili kelimeler bir okuma metni içerisinde geçmektedir (Gültekin vd. 2015a: 150). A2 kitabında Nasreddin Hoca ile ilgili bir dinleme metnine ve görsele (Gültekin vd. 2015b: 21), Âşıklık geleneği ile ilgili Hacı Bektaş-ı Veli ve Yunus Emre ile ilgili bir dinleme metnine ve görsellere (Gültekin vd. 2015b: 21), Çini sanatı ile ilgili bilgilerin verildiği geniş bir okuma parçasına (Gültekin vd. 2015b: 110), Nasreddin Hoca ile ilgili bir fıkranın ses kaydına ve görsele (Gültekin vd. 2015b: 127), Meddahlık geleneği ile ilgili geniş bilgilerin yer aldığı bir okuma metnine (Gültekin vd. 2015b: 128), Nasreddin Hoca ile ilgili bir fıkranın ses kaydına ve görsellere (Gültekin vd. 2015b: 158) yer verilmiştir. B1 kitabında âşıklık geleneği ile ilgili olarak Neşet Ertaş hakkında bilgi veren bir okuma metnine ve görsellere (Gültekin vd. 2015c: 28), Neşet Ertaş'a ait Yalan Dünya adlı türkünün ses kaydına (Gültekin vd. 2015c: 29), Hat sanatı hakkında bilgi veren bir okuma metnine ve görsellere (Gültekin vd. 2015c: 32), Geleneksel sohbet toplantıları ile ilgili olarak yaren gecesi ile ilgili kısa bir bilginin yer aldığı cümleye (Gültekin vd. 2015c: 73), âşıklık geleneği ile ilgili olarak Âşık Veysel'in hayatı hakkında geniş bir bilgi veren bir okuma metnine ve görsellere (Gültekin vd. 2015c: 106), Nevruz Bayramı hakkında bilgi veren bir okuma metnine ve görsele (Gültekin vd. 2015c: 135), Bahar Bayramı Hıdırellez hakkında bilgi veren bir okuma metnine ve görsele (Gültekin vd. 2015c: 140), Türk kahvesi ile ilgili bilgilerin yer aldığı bir metne ve görsele (Gültekin vd. 2015c: 145), âşıklık geleneği ile ilgili olarak Tarih ile Zühre halk hikâyesinin özetine ve bir görsele (Gültekin vd. 2015c: 150), Emrah ile Selvihan halk hikâyesinin bir dinleme metnine (Gültekin vd. 2015c: 154), Ercişli Emrah'ın bir şiirine (Gültekin vd. 2015c: 155) yer verilmiştir. B2 kitabında Mevlana ile ilgili bir okuma metnine ve görsele (Gültekin vd. 2015d: 26) Nasreddin Hoca ile ilgili Kazan Doğurdu fıkrasına ve bir görsele (Gültekin vd. 2015d: 53), Türk kahvesi ile ilgili bir dinleme metnine ve görsellere (Gültekin vd. 2015d: 162), Türk kahvesi ile ilgili bir okuma metnine (Gültekin vd. 2015d: 165), Türk kahvesi ile ilgili deyim ve atasözlerine (Gültekin vd. 2015d: 167), Köy Odaları adlı okuma metninde geleneksel sohbet toplantılarına (Gültekin vd. 2015d: 173) yer verilmiştir. C1 kitabında âşıklık geleneği ile ilgili Şeref Taşlıova hakkında bir dinleme metnine ve görsele (Gültekin vd. 2015e: 61), Yunus Emre ile ilgili bir okuma metnine ve görsele (Gültekin vd. 2015e: 70), Yunus Emre ile ilgili bir yazma etkinliğine ve görsele (Gültekin vd. 2015e: 116), Nasreddin Hoca ile ilgili bir fıkraya ve görsele (Gültekin vd. 2015e: 136), Karacaoğlan'a ait bir şiire (Gültekin vd. 2015e: 152) yer verilmiştir. C2 kitabında Emine Işın-su'nun Yunus Emre hakkında yazdığı romana (Gültekin vd. 2015f: 12), halk şiiri türlerinden biri olan taşlama hakkında bilgilere ve örneklere (Gültekin vd. 2015f: 37), Karagöz hakkında bilgi veren bir okuma metnine (Gültekin vd. 2015f: 84), Karagöz ve Hacivat oyunundan bir örneğe (Gültekin vd. 2015f: 88), Karagöz ve Hacivat ile ilgili bir diyalog metnine (Gültekin vd. 2015f: 90), Mevlana hakkında bilgi veren bir okuma metnine (Gültekin vd. 2015f: 91), Ye Kürküm Ye adlı bir fıkraya ve Nasreddin Hoca görsellerine (Gültekin vd. 2015f: 99), Mevlana'ya ait bir söze (Gültekin vd. 2015f: 100) yer verilmiştir.

Sonuç

Yapılan çalışma göstermektedir ki Dünya Miras Listesi'nde yer alan miras alanlarının kullanımı oldukça yetersizdir. Dünya Miras Listesi'nde yer alan 22 miras alanından sadece 4 miras alanından (İstanbul'un Tarihi Alanları, Kapadokya, Nemrut Dağı ve Safranbolu Şehri) bahsedilmiştir. Bunlar arasında en fazla bahsedilen miras alanı İstanbul'un Tarihi Alanları olmuştur. Yerelden ulusa, ulusaldan küresele miras alanlarının kültür turizmi açısından bir katma değer oluşturulması için Yunus Emre Enstitüsü ders kitabı setlerinde diğer miras alanlarına (Pamukkale, Efes, Çatalhöyük, Bergama vb.) yer verilmesi önerilmektedir.

Somut Olmayan Kültürel Miras Listesi'nde yer alan kültürel mirasların kullanım oranı Dünya Miras Listesi'ne göre yüksektir. Listede yer alan 31 kültürel mirastan 11 tanesinden (Nasreddin Hoca, Türk Kahvesi ve Geleneği, Karagöz, Geleneksel Sohbet Toplantıları, Meddahlık Geleneği, Geleneksel Çini Sanatı, Bahar Bayramı Hıdırellez, Hüsn-i Hat, Çay Kültürü ve Nevruz) kitaplarda bahsedilmiştir. Bunlar arasında en fazla bahsedilen ise Âşıklık Geleneği olmuştur. Somut olmayan kültürel mirasın yabancı dil olarak Türkçe eğitimi sürecinde kültürün eğitim aracılığıyla korunması ve yaşatılması açısından ders kitaplarında yer alması önemlidir. Bu bağlamda Yunus Emre Enstitüsünün ders kitabı setlerinde bahsi geçmeyen diğer kültürel miraslarından bahsetmesi kültürün korunması ve yaşatılması açısından oldukça önemlidir. Bu kültürel miras unsurlarına kitaplarda yer verirken canlı örneklerine, uygulama alanlarına ve öğrencilerin bu kültürel değerleri yaşamasına imkân veren çalışmalara da ders sürecinde yer verilmelidir.

Diğer bir açıdan bakılacak olursa Dünya Miras Listesi'ndeki ve Somut Olmayan Kültürel Miras Listesi'nde kimi kültürel unsurlara hiç yer verilmezken bu listelerde yer almayı Türk kültür tarihinden önemli olan diğer kültürel unsurlara yer verildiği tespit edilmiştir. Örneğin: Hacı Bayram Veli, İskender kebab, Kayseri mantısı, Barış Manço, Mimar Sinan, Türk hamamı, cirit, baklava, künefe, aşure, "Tuz Kadar Seviyorum" adlı bir masal, menemen, evlenme ve düğün gelenekleri, Kaşgarlı Mahmud, Yusuf Has Hacib, Orhon Yazıtları, Neyzen Tevfik gibi kültürel değerler bulunmaktadır. Dil öğretimi esnasında bu gibi kültürel değerlerin yabancı dil öğrenen bireyler tarafından öğrenilmesi kültürün tanıtılması ve yaşatılması açısından önemli çalışmalardır. Ders kitabı setinin bazı ünitelerinde ise diğer milletlerin kültürlerine ait unsurların kullanımı (Kırmızı Başlıklı Kız Masalı, Ağustos Böceği ve Karınca fablı, Haka dansı gibi) yerine milli kültüre ait unsurların (Dede Korkut, Türk masalları, halk oyunları vb.) kullanımı önerilmektedir. Dilin ve kültürün ayrılmaz bir bütün olduğu gerçeğinden hareketle dil öğretiminde kültür aktarımının rolünün önemli olduğu düşünülerek Kırmızı Başlıklı Kız masalı yerine Dede Korkut Hikayelerine, Ağustos Böceği ve Karınca fablı yerine Türk masallarından örneklere, Haka dansı yerine geleneksel halk oyunlarından örneklere yer verilmesi ve ders sürecinde bu kültürel varlıklar için yaşatarak kültürü koruma bağlamında uygulama alanlarının oluşturulması tavsiye edilmektedir.

KAYNAKÇA

- Aksan, D. (1995). Her yönüyle dil. Ana çizgileriyle dilbilim. Birinci Cilt, Beşinci Basım, Türk Dili Kurumu Yayınları.
- Briggs, A. (2009). "Kültür", (Çev. S. Kebeli), *Halk Biliminde Kuramlar ve Yaklaşımlar 3*, (Yay. Haz. M. Ö. Oğuz, S. Gürçayır, S. Çalış), Geleneksel Yayıncılık.
- Ergin, M. (2009). Türk Dil Bilgisi, Bayrak Basım/Yayım/Tanıtım.
- Gökalp, Ziya (1975), *Türkçülüğün Esasları*, İstanbul: Sebil Matbaacılık.
- Güvenç, Bozkurt (1994), *İnsan ve Kültür* (6. baskı), Remzi Kitabevi.
- Gültekin, İ. vd. (2015a). Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Öğretim Ders Kitabı Seviye A1, (Ed. Erol Barın vd.), Türkiye Diyanet Vakfı Yayın Matbaacılık.
- Gültekin, İ. vd. (2015b). Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Öğretim Ders Kitabı Seviye A2, (Ed. Erol Barın vd.), Türkiye Diyanet Vakfı Yayın Matbaacılık.
- Gültekin, İ. vd. (2015c). Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Öğretim Ders Kitabı Seviye B1, (Ed. Erol Barın vd.), Türkiye Diyanet Vakfı Yayın Matbaacılık.
- Gültekin, İ. vd. (2015d). Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Öğretim Ders Kitabı Seviye B2, (Ed. Erol Barın vd.), Türkiye Diyanet Vakfı Yayın Matbaacılık.
- Gültekin, İ. vd. (2015e). Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Öğretim Ders Kitabı Seviye C1, (Ed. Erol Barın vd.), Türkiye Diyanet Vakfı Yayın Matbaacılık.
- Gültekin, İ. vd. (2015f). Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Öğretim Ders Kitabı Seviye C2, (Ed. Erol Barın vd.), Türkiye Diyanet Vakfı Yayın Matbaacılık.
- Oğuz, M. Ö. (2009). *Somut Olmayan Kültürel Miras Nedir?* Geleneksel Yayıncılık.
- Oğuz, M. Ö. (2013). *Küreselleşme ve Uygulamalı Halk Bilimi*. Akçağ Yayınları.
- URL-1, UNESCO. unesco.org.tr, Erişim Tarihi: 23.08.2025, <https://www.unesco.org.tr/Pages/126/123/UNESCO-Somut-Olmayan-Kültürel-Miras-Listeleri>
- URL-2, UNESCO. unesco.org.tr, Erişim Tarihi: 23.08.2025, <https://www.unesco.org.tr/Pages/125/122/UNESCO-D%C3%BCnya-Miras%C4%B1-Listesi>
- Türkçe Sözlük. (2005). (10. Baskı) Türk Dil Kurumu Yayınları.



XVII.ULUSLARARASI
DÜNYA DİLİ
TÜRKÇE
SEMPOZYUMU

Şehri ACAR ÖZGÜNDÜZ*

**Türkiye Türkçesi Ağzlarında İki Kelime Arasındaki Telaffuz Aralığının Kısalmasına
Bağlı Ses Değişimleri**

Özet

Bu araştırmada, Türkiye Türkçesi ağzlarında iki kelime arasındaki telaffuz aralığının kısalmasına bağlı olarak ortaya çıkan ses değişimleri incelenmiştir. Veriler, ağızlar üzerine daha önce yapılmış olan çalışmaların metin kısımlarından elde edilmiştir. Telaffuz aralığı, art arda gelen heceleri birbirinden ayırmaya yarar. Aynı kelime içindeki heceler arasında telaffuz aralığı olduğu gibi cümlede yan yana gelen iki kelime arasında da telaffuz aralığı vardır. İki kelime arasındaki telaffuz aralığı, iki hece arasındaki telaffuz aralığından daha fazladır. Bu aralık, hangi hecenin hangi kelimeye ait olduğunu gösterir. Bununla birlikte iki kelime arasındaki telaffuz aralığı, nicelik olarak sabit değildir. İkilemelerle meydana gelen tamlamalarda telaffuz aralığı az (sabah akşam), tamlayan ve tamlananla meydana gelen tamlamalarda telaffuz aralığı fazladır (akşamın sabahı). Kelimeler arasındaki bu süre kalkarsa iki kelime arasında çeşitli ses olayları meydana gelir. Ağzılarda, aşırı hızlı konuşma ve az çaba harcama gibi sebeplerle kelimeler arasındaki telaffuz aralığı süresi azalır. Yan yana gelen iki kelime, telaffuz aralığı açısından birbirine yaklaştığı için seslerin çevre şartı değişir. Seslerin çevre şartı, hangi yönde değiştiyse o yönde başka ses olaylarına yol açar. Mesela, “bi çüşmeniñ başına barıyoru” cümlesindeki “bar-” fiilinin eski şekil olduğu düşünülebilir fakat buradaki “b” sesi, kendinden önceki kelimedeki “b” sesinin tesiriyle ortaya çıkmıştır. Bu ve benzeri durumlar, bazı çalışmalarda “tarihi şekilleriyle korunan sözcükler” olarak ele alınmış fakat örneklerin metin kısmına gidildiğinde aynı konuşmacının kelimeyi başka şartlarda “var-” olarak telaffuz ettiği görülmüştür. Telaffuz aralığının kısalmasına bağlı olan bu türden ses benzetmelerinin yanı sıra, ağzılarda başka ses değişimleri de mevcuttur. Bunlardan birisi ç>ş değişmesidir. Bir metinde, aynı konuşmacının hem “ağaç” hem de “ağaş” olmak üzere bir kelimeyi iki şekilde örneklediği görülmektedir. Bu ve benzeri örneklerde, kelime sonunda ç>ş değişiminin gerçekleşmesi sonraki kelimeye bağlıdır. Çünkü kelime içindeki ç>ş değişiminde, kapalı hecede bulunan “ç” sesinin, ünsüzle başlayan yeni bir heceye geçerken “ş” olduğu tespit edilmiştir. Kelime sonundaki değişimin ise iki kelime arasındaki telaffuz aralığının iki hece arasındaki süreye düşmesi ve bunun sonucunda “ç” sesinin çevre şartının değişmesinden kaynakladığı tespit edilmiştir. Dolayısıyla ses değişimleri incelenirken kelimenin önceki veya sonraki kelimeyle arasındaki telaffuz aralığı süresi dikkate alınmalıdır.



ANAHTAR
KELİMELE

Türkiye Türkçesi ağzları, Telaffuz aralığı, Çevre şartı, Ses değişmesi.

* Doktora Öğrencisi, Kocaeli Üniversitesi, Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, sehiracarozgunduz@gmail.com. ORCID: 0000-0003-1795-9907

Sound Changes Due to Shortening of Pronunciation Interval Between Two Words in Türkiye Turkish Dialects

Abstract

This study examines sound changes resulting from a shortened pronunciation interval in Turkish dialects. Data were obtained from texts of previous studies on dialects. Pronunciation spacing serves to distinguish between successive syllables. Just as there is a pronunciation spacing between syllables within the same word, there is also a pronunciation spacing between two words that appear next to each other in syntax. The pronunciation gap between two words is greater than the pronunciation gap between two syllables. This gap indicates which syllable belongs to which word. However, the pronunciation gap between two words is not a fixed quantity. The pronunciation interval is low in phrases formed with doublets (sabah akşam), while the pronunciation interval is high in phrases formed with completing + completed (akşamın sabahı). If this interval between words is removed, various sound events occur between the two words. In dialects, the duration of the pronunciation interval between words is reduced due to speaking too fast and making too little effort. As two adjacent words approach each other in terms of pronunciation range, the environmental condition of the sounds changes. In the direction in which the environmental condition of sounds change, other sound events occur. For example, the verb “bar-” in the sentence “bi çèşmeniñ başına barıyoru” can be considered to be the old form, but the „b̄” sound here has emerged under the influence of the “b” sound in the preceding word. In some studies, these and similar cases are treated as “words preserved in their historical forms”, but when we go to the text part of the examples, it is seen that the same speaker pronounces the word as “var-” under different conditions. In addition to these sound similes, which are related to the shortening of the pronunciation interval, there are other sound changes in dialects. One of these is the ç>ş change. In one text, the same speaker exemplifies a word in two ways, both “ağaç” and “ağaş”. In these and similar examples, the realization of the change ç>ş at the end of the word depends on the following word because in the change of ç>ş in the word, it was determined that the “ç” sound in the closed syllable became “ş” when moving to a new syllable starting with a consonant. In these and similar examples, the realization of the change of ç>ş at the end of the word depends on the following word. Because in the change of ç>ş in the word, it is determined that the “ç” sound in the closed syllable becomes “ş” when it passes to a new syllable starting with a consonant. It was determined that the change at the end of the word was caused by the decrease in the pronunciation interval between two words to the duration between two syllables and as a result, the environmental condition of the “ç” sound changed. Therefore, when analyzing sound changes, the connection of words with the preceding or following word should be taken into account.



KEYWORDS

Turkish dialects of Turkey, Pronunciation range, Environmental condition, Sound change.

1. Giriş

İki kelime arasındaki telaffuz aralığının kısalması, seslerin çevre şartının değişmesine sebep olur. Bunun sonucunda da iki kelime arasında ses olayları meydana gelir.

Gülsevin (2013), "*Ses Bilgisinde Çevre Şartı Kavramı ve Ağız İncelemelerindeki Önemi*" isimli çalışmasında, ses bilgisi incelemelerinde "*çevre şartı*" dikkate alınmadığında ortaya çıkan yorum ve değerlendirme yanlışlarını ortaya koymuştur. Turan (2024), "*Türk Dil (ciliği)ine Yazılar*" isimli eserinde, "*İkilemenin Yapısı*" başlığı altında "*telaffuz aralığı*" kavramı hakkında da ayrıntılı bilgi vermiştir. Biz de bu çalışmamızda Türkiye Türkçesi ağızlarında iki kelime arasındaki telaffuz aralığının kısalması sonucunda değişen çevre şartıyla ortaya çıkan ses değişmelerini inceleyeceğiz. Türkiye Türkçesi ağızlarında, telaffuz aralığının kısalmasına bağlı birçok ses değişmesi vardır. Bizim çalışmamız şu çerçevede olacaktır:

1. Ağız çalışmalarına ait metinlerde aynı konuşmacının aynı kelimeyi ses değişimi geçirmiş ve geçirmemiş şekilde (*bar~var, men~ben, ağaç~ağaş*) örneklendirmesinin sebebi nedir?
2. Bazı çalışmalarda "*tarihi şekilleriyle korunan sözcükler*" başlığı altında incelenen "*bar, bar-*" kelimeleri, asli bir kelime başı ünsüzü mü barındırmaktadır?
3. Kapalı hece sonundaki ç>ş değişimleri daha düzenliken kelime sonundaki ç>ş değişimleri aynı metinde neden ikili durum sergilemektedir?

İnceleme kısmındaki cümle örnekleri, "*Ankara İli Ağızları (ANA)*", "*Antalya İli Korkuteli İlçesi ve Yöresi Ağızları (AİKİYA)*", "*Karaman İli Ağızları ve Anadolu Ağızları Arasındaki Yeri (KİA)*", "*Balıkesir İli Ağızları (BLA)*", "*Bursa İli Yerli Ağızı (BRA)*", "*Cihanbeyli Ağızları (CA)*", "*Manisa Ağızları (MNA)*", "*Muğla İli Ağızları (MĞA)*", "*Nevşehir ve Yöresi Ağızları (NYA)*" "*Uşak İli Ağızları (UŞA)*", "*Türkiye Türkçesi Ağızlarından Seçmeler (TTAS)*" isimli eserlerden alınmıştır. Çalışmalardan alınan örnek cümleler, metindeki transkripsiyon işaretleriyle olduğu gibi aktarılmıştır. Söz konusu ağız çalışmalarında, metin numaralandırılmasında her araştırmacı farklı yöntem kullanmıştır. Bu nedenle, eserlerden alınan referans cümleler sayfa numarası ile verilmiştir.

2. Telaffuz Aralığı

Bir kelimedeki heceleri ya da art arda gelen iki kelimeyi birbirinden ayırmaya yarayan aralığa *telaffuz aralığı* denir. İki kelime arasındaki telaffuz aralığı, iki hece arasındaki telaffuz aralığından daha fazladır. İki kelime arasındaki telaffuz aralığı bazı durumlarda kısadır. Nicelik olarak bunu belirleyemeyiz fakat konuşanın hızına ve dilbilgisi unsurlarının birbiriyle ilişkisine göre bu süre değişir. Mesela, ikilemelerle meydana gelen tamlamalarda telaffuz aralığı az (*sabah akşam*), tamlayan ve tamlananla meydana gelen tamlamalarda telaffuz aralığı fazladır (*akşamın sabahı*) (Turan, 2024 s. 325). İkilemeler dışında da kelimeler arasında telaffuz aralığının kıaldığı örnekler mevcuttur. Ulanma ses olayında bunu somut olarak görebiliriz (*güc glur*). İki kelime arasındaki telaffuz aralığı, iki hece arasındaki süreye düşerse iki kelime arasında ses olayları meydana gelir. Bu durum dikkate alınmazsa buradaki ses değişiklikleri yanlış değerlendirilebilir. Acar (2008), "*Oğuz Dışı Türk Şivelerindeki İki #t>#d Ötümlüleşmesi*" isimli çalışmasında, böyle bir yanlışla temas etmiştir. Oğuz dışı şive-

lerde, “*ta*” ve “*tE-*” sözcüklerinin başındaki “*t*” sesi genel duruma aykırı olarak ötümlüleşir. Araştırmacılar, bu durumu Oğuzların etkisine bağlamıştır. Acar, bunun Oğuzların etkisine bağlanamayacağını, bu duruma bu iki kelimeden önce gelen kelimelerdeki seslerin sebep olduğunu belirtmiştir.

Ağızlarda, iki kelimenin telaffuzca birbirine yaklaştığı örneklere oldukça sık rastlarız. Bunun en büyük sebebi ağızlardaki hızlı konuşmadır.

3. Türkiye Türkçesi Ağızlarında İki Kelime Arasındaki Telaffuz Aralığının Kısalmasına Bağlı Ses Değişmeleri

Öncelikle telaffuz aralığının kısalmasına bağlı olarak ağızlarda ortaya çıkan ve bütün ağız gruplarında görülen kelime-kelime arasındaki ses benzetmelerine kısaca bir göz atalım:

3.1. b, v>m

“*m*” ile biten kelimeden sonra “*b*, *v*” ile başlayan bir kelime geldiği zaman bu sesler “*m*” sesine dönüşmektedir. Bu benzetme türü, ağızlarda iki kelime arasında en çok rastlanan ses benzetmesidir.

“önun bunun mōtorunda da çalışdım **munun** yānda öndan sōna řē aldık taka mōtoru aldım” (BRA, s. 201).

“ölüm **mene** görünmedi. dükkānım marıdı benim, şu aşşāda” (UŞA, s. 224).

“sendej de bizim yussuvuñ ğızı dāl mı? aman şöyle beñzeTdim **mallaha**” (TTAS, s. 73).

“**kim mar** ıdı **kim mar** ıdı filan dirkene hatırlıyamadı, yaşlıydı ya unutğanlığ var ıdı (CA, s. 102)”.

“hayırlı ölümlerden_ölüm **mērsiñ**” (ANA, s. 613).

3.2. n>m

“*n*” sesi ile biten bir kelimeden sonra “*b*, *p*” gibi dudak sesleriyle başlayan bir kelime geldiği zaman bu ünsüzlerin baskısıyla “*n*” sesi *m* sesine dönüşmektedir:

“**om b**eş yaşındaydım o zaman” (TTAS, s. 67).

“geçim, tarım ārlıklı da, yalnız esas sebzeçilik **öm pi**landa” (UŞA, s. 192).

“**bem** para almam dedim, añladıñ mı?” (BLA, s. 629).

3.3. n>y, t>s, l>n

Sürekli birlikte kullanılan kelimeler arasında telaffuz aralığı kolaylıkla kısılır. Bu nedenle iki kelimeden oluşan sayılar ve sayı sıfatı göreviyle sıfat tamlaması oluşturan kelimeler arasında sık sık ses benzetmeleri meydana gelir:

“**oy yedi** yaşında da şu, bağ ele o zaman anaşid vardın biliyoñ ğu?” (ANA, s. 626).

“onnar ğırğ segiz ay yapıdılar **dōrs sene**” (CA, s. 154).

“**dōrs sene** asgellik yaPdık” (ANA, s. 462).

“yēdi bin **nira** o zaman büyük paraymış” (CA, s. 97).

“ēlliřer milyon **nira** bi yardım vērdiler” (AİKİYA, s. 259).



Buraya kadar verdiğimiz örnekler, kelime-kelime arasında ses benzetmesidir. Ağız çalışmalarının inceleme kısımlarında bu türden ses benzetmelerine oldukça sık rastlıyoruz (Atmaca, 2017 s. 112; İlker, 2017 ss. 213-214; Gülsevin, 2020 ss. 68-69; Akça, 2009 s. 207). Bu örneklerde görüldüğü gibi kelimeler çeşitli sebeplerle telaffuzca birbirine yaklaşır ve bunlar arasında ses olayları meydana gelir. Ayrıca bazı kelimeler; ağızlarda, çağdaş lehçelerde ve tarihi şekillerde olduğu gibi karşımıza çıkmaktadır. Ancak, bu kelimeler aynı metinde bile ikili şekillerle yer almaktadır. Kelimelerin kendi içinde çevre şartları aynı olmasına rağmen bazı kelimeler ses değişmesi geçirirken bazıları neden aynı kalmaktadır? Bu durumun yukarıda bahsettiğimiz iki kelime arasındaki ses benzetmeleriyle ilgisi var mıdır? Aşağıda, bu çerçeveden hareketle bazı ses değişmelerini inceleyeceğiz.

3.4. v>b

Eski Türkçedeki "bar, bar-, bEr-" kelimeleri, standart Türkiye Türkçesinde b>v değişmesi geçirmiştir. Türkiye Türkçesi ağızlarında da aynı ses değişmesi görülmektedir. Ancak, ağızlarda zaman zaman kelime başında "b" sesinin korunması gibi görünen örnekler karşımıza çıkmaktadır:

"çıkıyoru bi çüşmeniñ başına **barıyoru**" (MĞA, s.94).

"alıp-**barıyoru** yüzü oğarı koyuru" (MĞA, s. 94).

Akar (2018, s. 45), örnek cümlelerdeki "bar-" fiilini "tarihi şekilleriyle korunan sözcükler" başlığı altında değerlendirmiştir. Burada, korunan bir kelime başı ünsüzü söz konusu değildir. Çünkü "var-" fiili kendisinden önceki kelimedeki patlayıcı dudak seslerinin (b, p) tesiriyle "bar-" olmuştur. Aynı metinde aynı konuşmacı başka şartlarda bu fiili "var-" şeklinde telaffuz etmiştir:

"dēñiziñ kenāna **varıyor**" (MĞA, s. 94).

"öküzün ārkaşına **varıyoru** susuyoru..." (MĞA, s. 94).

Bu iki örnekte "var-" fiilinden önceki kelimedeki patlayıcı dudak sesleri olmadığı için burada b>v değişikliği olmamıştır.

Farklı ağız çalışmalarında benzer ses değişmeleri mevcuttur:

"tandırdı yaparığ ya! hep **bar** tandırımız bizim" (NYA, s. 143).

"onu öle alıp **barıyoz** geçiyöz" (MNA, s. 760).

Yukarıdaki iki örnekte de "bar" ve "bar-" kelimelerindeki v>b değişimi, önceki kelimelerin son sesine (p) bağlıdır.

Bu türden ses değişmelerinin önceki kelimeye bağlı olduğunu ifade eden araştırmacılar da vardır (Gülsevin, 2020 s. 68, 83).

3.5. b>m

Kelime başı b>m değişmesi, "Van, Bitlis, Muş ağızlarında (Malazgirt hariç) ağızlarında" yaygın olarak görülür. "Batı Anadolu ağızlarından Dinar, Manisa, Aydın, Denizli, Muğla, Kütahya yerli ağızlarında 'men, min-, miNar, minek' gibi örneklerde görülen b->m- değişmesi, bu yöre kadar yaygın değildir" (Karahana, 2011 s. 72). Bu değişme bakımından bazı ağız bölümleri "b" tarafındadır. Ancak, bazı metinlerde değişen ve değişmeyen örnekler bir aradadır:

“bölük üçüncü bölüktendim **mēn** üçüncü bölüm sıra bana geldi bi dene **ḳād** aldım **men bēn** de aldım bi dene **ḳāt ben** alınca elimden alıyo benim üsteymen aldı” (BRA, s. 166).

Şahin vd.’nin (2019, s. 56) çalışmasında, bu cümledeki “*ben*” zamirinin “*men*” olmasında hece ya da kelime sonunda bulunan “*n*” ünsüzünün etkisi olduğu belirtilmiştir. Düzenli değişme gösteren Doğu Grubu ağızlarındaki *b>m* değişmesi bu sebebe bağlanabilir fakat bizce buradaki *b>m* değişmesinde, “*ben*” zamirinden önce gelen kelimenin son sesi “*m*” nin tesiri vardır. Örnek cümlede de görüldüğü gibi başka şartlarda konuşmacı kelimeyi “*ben*” olarak telaffuz etmektedir. Çalışmadaki diğer altı örnekten dördünde “*men*” kelimesinden önce “*m*” ile biten bir kelime gelmektedir. Daha önce benzetme bölümünde belirtildiği üzere “*m*” sesiyle biten kelimedenden sonra diğer dudak sesleriyle (*b, v*) başlayan kelimeye geçmek zordur. Yalnız aşağıdaki örnek bu şarta uymamaktadır:

ben **ōn** üç sene çalışdım **Ḳulakları** çınnasın **dēmirel** yer **āltı** **biñ** sekiz yüz **yövmiyēn** emekli **dēyivedi men** de **döldüdü** günüm **āyırıldım** işde bu (BRA, s. 233).

Burada, *ben* zamirinden önce ünlü ile biten bir kelime mevcuttur. “Sonu ünlü ile biten kelimedenden ikinci kelimenin telaffuzuna geçmek, ünsüzle biten kelimeye göre daha kısa sürede olur” (Turan, 2024 s. 325). Dolayısıyla, “*dēyivedi*” ve “*ben*” sözcükleri telaffuzca birbirine yaklaşınca “*b*” sesinin çevre şartı değişmiştir. Kelime başında olan “*b*” sesi konum değiştirerek iki ünlü arasında kalmıştır. Bunun sonucunda “*b*” sesi, bu ünlülerin açıklığından etkilenerek genizlileşmiştir. Kılıç (2020, s. 63), “*b*” sesi kelime başında olsa bile, kendisinden önce ünlü ile biten bir sözcüğün bulunması durumunda bu sesin korunamadığını belirtmiştir. Türkçede ünsüzlerin edinimi hakkında 2-12 yaş arasındaki çocuklar dahil edilerek yapılan bir çalışmaya göre, “*b*” sesi normal şartlarda kelime başında %97 oranında sesletilebiliyorken ünlü ile biten kelimedenden sonra sözcük başında bu oran %45’e düşmektedir (Ege, 2010 s. 25). Ayrıca Saraç, (2010) “*Türkçe Fonemlerin Ünlü-Ünsüz Kombinasyonlarında Nazalite Değerlendirmesi*” isimli çalışmasında, aynı ünsüzün farklı ünlülerle kombinasyonlarında ünsüzlerin değişen oranlarda genizlilik özelliği gösterdiğini belirtmiştir. Biz de yukarıdaki cümledeki “*ben*” zamirindeki *b>m* değişmesinin “*ben*” kelimesinin ünlü ile biten kelimedenden sonra gelmesiyle bağlantılı olduğunu düşünmekteyiz. Ses değişmesi, sadece kelimedede mevcut olan “*n*” sesinin gerileyici benzetmesi yoluyla olsaydı, diğer “*ben*” zamirinde de ses değişmesi beklenirdi.

Aşağıdaki cümleler de farklı bir eserin içinde yer alan örnek bir metinden alınmıştır:

“**hē**, ondan **sōrā munu** mahkemeye **verdik**. mahkemeye **verincē** hemen **tuğaya** gendini **aTTi**, biz de **günü** gelincē **vardık bunuñ** bölüne **vardım**” (KİA, s. 428).

Birinci ses değişmesi örneğinde; “*bu (munu)*” zamirinden önce ünlü ile biten bir kelime mevcut olup *b>m* değişmesi meydana gelmiştir. İkinci örnekte ise ünsüzle biten bir kelime mevcut olup kelime başındaki “*b*” sesi korunmuştur.

“*Ankara İli Ağızları*” (Akça, 2009), isimli çalışmada, kelime başında *b>m* değişmesi açısından tek örnek olan şu cümlede “*bu*” zamiri “*mu*” olarak geçmektedir. Zamirden önce yine ünlü ile biten bir kelime gelmektedir:

“**hanı mu** adar **bilirim**, **yemāk** yapardım **ben dúnnerde**” (ANA, s. 594).

İki kelime zamanla bitişik hale gelirse ünlü sonrası *b>m* değişimi daha belirginleşir. Mesela, İlker (2017, s. 232), “*Manisa İli Ağızları*” adlı çalışmasında, /m/</b/ başlığı altında “*ben*” zamirinde ve “*bin-*” fiilindeki akıcılığa örneklerini verdikten sonra şu örneğin istisna olduğunu belirtmiştir: hamzāmeyli çitliği.

Bize göre, bu örnekte istisna olan bir durum yoktur. İki ünlü arasında kalan “b” sesi, açıklık uyumu gereği, genizlileşerek “m” olmuştur.

Şunu da açıkça belirtmeliyiz ki; bütün $b > m$ değişmelerini bir ya da iki kurala bağlayamayız. Çünkü ses değişmelerini oluşturan her sözcük için geçerli olan farklı bir neden vardır: açıklık uyumu, ses-hece dengelemesi, nitelik-nicelik dengelemesi, ekleşme vb (Turan, 2009). Biz, burada kelime başındaki $b > m$ değişmelerinin bir kısmının değişmenin olduğu kelimedenden bir önceki kelimeyle ilişkili olabileceğini göstermeye çalıştık.

3.6. ç>ş

Ağız çalışmalarındaki ç>ş değişmelerinin incelediği bölümlere baktığımızda, bu değişmenin “ç” sesiyle biten heceden ünsüzle başlayan yeni bir heceye geçerken meydana geldiğini görüyoruz¹ (*geşti, aşlık, güşlü vb.*). Özellikle şu ünsüzlerden önce ç>ş değişmesiyle daha sık karşılaşırız: *b, d, t, k, l, m, n*. (Mansuroğlu, 1959 s. 92; Demirçan, 2015 s. 49). “Batıda Edirne’den doğuda Kars’a kadar, güneyde Adana’dan kuzeyde Bartın’a, Ordu’ya kadar, içlerde Malatya, Kırşehir, Uşak, Kütahya, Muğla’ya kadar çok geniş bir coğrafyada kapalı hecenin sonunda iken /ç/ ünsüzünün /ş/ olmasına rastlıyoruz” (Gülsevin, 2008 s. 383). Ancak, “ulamalar ve eklemeler sırasında hece açıldığı zaman aynı değişme meydana gelmez” (Ercilasun, 2020 s.113). Bunun yanında, kelime sonlarında ç>ş değişmesinin meydana geldiği (ağaş, oruş, üş vb.) örnekler de mevcuttur.² Kapalı hece sonlarındaki ç>ş değişmeleri, kelime sonlarındakine göre daha düzenli ve daha sık görülmektedir. Kelime sonlarında, aynı konuşmacı bile kelimeleri hem ç’li (ağaç) hem de ş’li (ağaş) örneklendirebilmektedir:

“İp atıyolarıdı hanı yüksek bi ağaca fılan. bi de “bıncırak” deriz. Beş metrelik uzun bi ağaş diyelim mesela şöle bi ağaç” (UŞA, s. 313).

Bu metin, aynı konuşmacıya aittir. Konuşmacı, “ağaç” kelimesini hem “ağaç” hem de “ağaş” olarak örneklendirmiştir. Birincisinde, “ağaç” kelimesinden sonra “diyelim” sözcüğü vardır ve ç>ş değişimi gerçekleşmiştir. “Ağaç” kelimesiyle “diyelim” kelimesi arasındaki telaffuz aralığı süresi, anlatıcının hızlı konuşmasından dolayı kısalmıştır. Bunun sonucunda yeni bir kelimeye geçiyor gibi değil de sanki ünsüzle başlayan yeni bir heceye geçiyor gibi bir durum ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla bir heceden diğerine geçişi kolaylaştırmak için “ç” sesi sızıcılaşarak “ş” olmuştur. İkincisinde, “ağaç” kelimesinden sonra herhangi bir sözcük yoktur ve ç>ş değişimi gerçekleşmemiştir. Zaten kapalı hecedeki ç>ş değişmelerinin daha düzenli ve sık görülmesinin nedeni, bu değişimin heceler arası geçişi kolaylaştırmak için meydana geldiği gerçeğini görmemiz içindir. Dolayısıyla kelime sonundaki ç>ş değişmelerinde, bir kelimedenden sonraki kelimeye geçerken hızlı konuşmadan dolayı iki kelime arasında telaffuz süresinin kısalması etkili olmuştur. Kelime sonundaki ç>ş değişmelerinin sonraki kelimeye bağlı olduğunu destekleyen bir durum da şudur: ç>ş değişimi görülen metinlerde, “üş” kelimesindeki ikili durumlar, diğer kelimelere göre daha sınırlıdır. Benzetme örneklerini verdiğimiz bölümde, sayı sıfatları ve onların niteledikleri kelimeler arasındaki telaffuz aralığının kısa olduğunu belirtmiştik. Bu kelimedeki, değişmeyen az sayıda örneklerin sebebi de yine “üş” kelimesinden sonra gelen kelimenin ilk sesine bağlıdır. Mesela, “üş hane üş beş olunca” (UŞA, s. 238) örneğinde birinci “üş” kelimesinden sonra “h” sesi ile başlayan bir sözcük gelmiş, ikinci “üş” kelimesinden sonra ise “b” sesi ile başlayan bir sözcük gelmiştir. Bu örnekte de görüldüğü üzere ç>ş değişimi daha çok bazı ünsüzlerden sonra ortaya çıkmaktadır. Bu-

nunla birlikte; bu tür kelimelerde, kendisinden sonra ünsüzle başlayan kelime geldiğinde her zaman ç>ş değişimi olacaktır diye bir kural yoktur. Bu durum, tamamen konuşma anında ortaya çıkmaktadır. Aşağıdaki cümleler aynı metinden alınmıştır:

“bi ağaç kesēdik ip balādiķ`uşlāna” (BRA, s.172).

“dālādan ağâş kesēdik” (BRA, s. 172).

Her iki cümlede de “ağaç” kelimesinden sonra aynı kelime gelmesine rağmen birincisinde ç>ş değişimi gerçekleşmemiş, ikincisinde ise gerçekleşmiştir. Birincisinde “ağaç” kelimesi, sonraki kelimeyle değil de önceki kelimeyle “bi ağaç” şeklinde telaffuzca yaklaşmış olabilir. Dolayısıyla “ağaç” kelimesiyle “kes-” fiili arasında yeterli telaffuz aralığı olduğu için ç>ş değişimi gerçekleşmemiştir. Bu durum, konuşma anındaki hıza bağlıdır.

Kapalı hece sonlarındaki ç>ş değişiminin sebepleri ortadadır fakat kelime sonundaki ç>ş değişiminde, kelimenin kendisinden önceki ve sonraki kelimelerin sesleriyle çok yönlü bir etkileşimi söz konusudur.

4. Sonuç

İki kelime arasındaki telaffuz aralığı süresinin kısalmasıyla, kelimeler telaffuzca iki hece kadar birbirine yaklaşır. Bunun sonucu olarak seslerin çevre şartı değişir. Çevre şartı hangi yönde değiştiyse o doğrultuda ses olayları meydana gelir. Çalışmamızın asıl konusu olan, iki kelime arasındaki ses değişimleri de buna bağlıdır. Ağızlarda iki kelime arasındaki telaffuz aralığının kısalmasına bağlı olarak ortaya çıkan durumları birkaç maddede toplayabiliriz:

1. Kelime başı ve kelime sonu ses değişimlerinde, aynı kelime aynı metinde değişen ve değişmeyen şekilleriyle yer alıyorsa burada kelimenin kendisinden önceki ve sonraki kelimeyle münasebeti düşünülmalıdır.
2. Geniz seslerinden (*m, n*) dudak seslerine (*b, v, p, f*) geçiş zor olduğu için iki kelime arasında bunlar arasındaki ses benzetmeleri bütün ağız gruplarında mevcuttur (*dükka-nım marıdı*).
3. Sürekli birlikte kullanılan kelimeler arasında telaffuz aralığı kolaylıkla kısalır. Bu nedenle, iki kelimedenden oluşan sayılar ve sayı sıfatı göreviyle sıfat tamlaması oluşturan kelimeler arasında sık sık ses benzetmeleri meydana gelir (*dörs sene*).
4. Tarihî şekli koruyan sözcüklerle ilişkilendirilen bazı ses değişimlerinin sebebi, kendisinden önceki kelimenin sesleridir (*alıp-bar-*).
5. İçinde geniz sesi olan kelimelerdeki *b>m* değişiminin sebebi her zaman “n” sesinin gerilek benzetmesine bağlı değildir. Değişimin sebebi bazen *b>m* değişimi geçiren kelimedenden önceki kelimenin son ünsüzüne bağlıdır (*bölüktendim mēn, ķâd`aldım men*). Benzer şekilde bazı *b>m* değişimlerinin sebebi, *b>m* değişimi geçiren kelimedenden önceki kelimenin ünlü ile bitmesidir (*dēyivedi men de döldüdu günüm*). Çünkü araştırmacılar tarafından ünlü ile biten kelimedenden sonra, kelime başındaki “b” sesinin boğumlanma kararlılığını koruyamadığı ifade edilmiştir. Bizim incelediğimiz metinlerde de bu durum tespit edilmiştir.



6. Kelime içindeki ç>ş değişmelerini incelediğimizde, “ç” ile biten heceden ünsüzle başlayan yeni bir heceye geçerken ç'nin ş olduğu görülmektedir. ç>ş değişiminin görüldüğü metinlerde bu düzenlidir. Kelime sonundaki ç>ş değişmelerinde ise değişen ve değişmeyen örnekler bir aradadır. Bu durum, sonu ç ile biten kelime ile kendisinden sonra gelen kelime arasındaki telaffuz aralığı süresine bağlıdır. İki kelime arasındaki telaffuz aralığı, iki hece arasındaki süreye inmiş ise “ç” sesi sızıcılaşarak “ş” olur.
7. Türk dilinin tarihi süreçleriyle ve çağdaş Türk lehçeleriyle ilişkilendirilen ses değişmelerinde, aynı konuşmacı değişen ve değişmeyen şekilleri birlikte örneklendiriyorsa burada dilin genel yapısı ile ilgili durumlar düşünülmelidir (en az çaba yasası, ekleşme, yavaş ve hızlı konuşma vb.).
8. Sesler, farklı çevrelerde (kelime başı, kelime sonu, ünlü yanı, ünsüz yanı vb.) farklı seslerle (ünlü, ünsüz, patlayıcı, sızıcı, geniz vb.) kullanıldığı zaman farklı özellikler gösterir. Cümle içindeki fonemlerin dağılımı (ağız, geniz) bile farklı sonuçlara sebep olmaktadır. Bu yüzden, her sözcük kendi bağlamında değerlendirilmelidir.
9. Yukarıda bahsettiğimiz maddelerden dolayı, ses değişmeleri incelenirken seslerin çevre şartı ait olduğu kelimeyle sınırlandırılmamalı, seslerin önceki ve sonraki kelimeyle münasebeti de göz önünde bulundurulmalıdır. Bu doğrultuda, ağız çalışmaları yapılırken inceleme kısmındaki örnekler cümle içinde verilmelidir.

KAYNAKÇA

- Acar, K. (2008). Oğuz dışı Türk şivelerindeki iki #t>#d ötümlüleşmesi. A. Özkan ve S. Turan (Ed.), *I. Türk dili ve edebiyatı sempozyumu içinde* (s. 9-16).
- Akca, H. (2009). *Ankara ili ağızları* (Tez No. 257775) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Akar, A. (2018). *Muğla ağızları*. (2.bs.). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Yayınları.
- Atmaca, E. (2017). *Antalya ili Korkuteli ilçesi ve yöresi ağızları*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Demircan, Ö. (2015). *Türkçenin ses dizimi*. (5.bs.). Der Yayınları.
- Ege, P. (2010). Türkçedeki ünsüzlerin edinimi: Bir norm çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 25 (65), 16-34.
- Ercilasun, A.B. (2020). *Kars ili ağızları: Ses bilgisi*. (2.bs.). Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Gülsevin, G. (2008). Türkiye Türkçesi ağızlarında Kıpçakça denilen unsurlar üzerine 2: (ç>ş değişmesi). *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume3/3 Spring*, 378-387.

KAYNAKÇA

- Gülsevin, G. (2013). Ses bilgisinde 'çevre şartı kavramı' ve ağız incelemelerindeki önemi. *Turkish Studies, Volume 8/9 Summer*, 49-62.
- Gülsevin, G. (2020). *Uşak ili ağızları*. (2.bs.). Türk Dil Kurumu Yayınları.
- İlker, A. (2017). *Manisa ağızları*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Karahan, L. (2011). *Anadolu ağızlarının sınıflandırılması*. (2.bs.). Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Kılıç, E. (2020). Türk lehçelerindeki /b-/>/m-/ değişmesinin fonetik açıdan incelenmesi. *Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi/Journal of Turkish World Studies 20/1 Yaz-Summer*, ss. 59-96.
- Korkmaz, Z. (2022). *Nevşehir ve yöresi ağızları*. (3. bs.). Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Mansuroğlu, M. (1959). Türkiye Türkçesinde ses uyumu. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Bellekten, Haziran*.
- Mutlu, H. K. (2008). *Balıkesir ili ağızları* (Tez No. 218875) [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Polat, G. (2019). *Cihanbeyli ağızları*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Saraç, E. T. (2010). Türkçe fonemlerin ünlü-ünsüz kombinasyonlarında nazalite değerlendirmesi (Tez No. 267329) [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Şahin H., Baştürk Ş., Uluocak M., Eroğlu S. (2019). *Bursa ili yerli ağızları*. (1.bs.). Bursa Kültür A.Ş. Yayınları.
- Turan Z. (2009). *Ses bilgisi lisans ders notları*. Sakarya Üniversitesi.
- Turan Z. (2024). *Türk dil(ciliğ)ine yazılar*. (1.bs.). Kesit Yayınları.
- Uysal, İ.N. (2009) *Karaman ili ağızları ve Anadolu ağızlarındaki yeri* (Tez No. 239593) [Doktora tezi, Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Yıldırım, F. (2022). Adana ve Osmaniye illeri ağızları. Ö. Ay ve L. Karahan (Ed.), *Türkiye Türkçesi ağızlarından seçmeler içinde* (s. 73). Türk Dil Kurumu Yayınları.



XVII.ULUSLARARASI
DÜNYA DİLİ
TÜRKÇE
SEMPOZYUMU

Şirin Kübra YAĞMUR*

**Türkçe Dersi Yazılı Sınavlarında Okuma ve Yazma Becerilerinin Ölçülmesi:
İlk Uygulamalara Dayalı Bir İnceleme**

Özet

Bu araştırma, 2024-2025 Eğitim-Öğretim Yılı'nda 5. sınıf Türkçe dersi yazılı sınav sorularını görev biçimleri ve öğrenme çıktıları açısından incelemeyi amaçlamaktadır. Doküman incelemesi yöntemiyle yürütülen çalışmada, Ankara merkez ilçelerindeki devlet okullarında görev yapan Türkçe öğretmenlerinin hazırladığı 12 yazılı sınav (birinci yarıyıl, altı okul), gerekli izinler alındıktan sonra toplanmış ve araştırmanın amacına göre analiz edilmiştir. 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (OTDÖP) ilk uygulamasındaki ölçme süreçlerini değerlendirmek üzere, 48'i birinci, 39'u ikinci yazılı sınavlarda olmak üzere toplam 87 soru, araştırmacı ve alan uzmanı tarafından geliştirilen inceleme formu aracılığıyla, betimsel analizle çözümlenmiştir. Birinci yazılı sınavlarda sorular, sırasıyla kısa yanıtli, açık uçlu, boşluk doldurma, tümce düzeltme ve eşleştirme görev biçimlerinden oluşurken; ikinci yazılı sınavlarda kısa yanıtli ve açık uçlu sorular ağırlıktadır. Bulgular, soruların büyük ölçüde öğrenme çıktılarıyla uyumlu olduğunu göstermektedir. Birinci yazılı sınavlarda okuma becerisi soruları, metindeki bilinmeyen söz varlığı unsurlarının anlamını tahmin etme, metnin yüzey anlamını ve anahtar sözcükleri belirlemeye odaklanırken; metin yorumlama ve söz varlığı geliştirme en az dikkate alınmıştır. Yazma sorularında noktalama işaretleri uygulaması öne çıkarken, yaratıcı yazı yazma en az vurgulanmıştır. İkinci yazılı sınavlarda, okuma soruları öyküleyici metinlerde hikâye unsurları, metnin bölümleri, söz sanatları ve söz varlığı tahminine odaklanmıştır; şiir çözümleme ve metnin derin anlamını belirlemeye yönelik öğrenme çıktıları da öne çıkmıştır. Şiir türü, 2019 TDÖP'ten farklı olarak her sınıf düzeyinde yer almakta ve biçim özelliklerini çözümlenmeye yönelik öğrenme çıktıları tanımlanmaktadır. 2024 OTDÖP, noktalama ve yazım kurallarını temel ölçütler olarak korurken, söz varlığı geliştirme, öz yansıtma yapma ve yaratıcı yazma gibi becerilerin eklenmesiyle çok yönlü bir yaklaşıma geçiş yapmıştır.



**ANAHTAR
KELİMELER**

Türkçe dersi, Yazılı sınav, Okuma becerisi, Yazma becerisi, 2024 OTDÖP

* Öğr. Gör. Dr., Ankara Medipol Üniversitesi, sirin.yagmur@ankamedipol.edu.tr



Assessing Reading and Writing Skills in Turkish Language Course Written Exams: An Analysis Based on Initial Implementations

Abstract

This study aims to examine the written exam questions of the 5th-grade Turkish course in the 2024–2025 academic year in terms of task types and learning outcomes. Conducted through the document analysis method, the study analyzed a total of twelve written exams prepared by Turkish language teachers working in public schools located in the central districts of Ankara. The exams were collected after obtaining the necessary permissions and analyzed according to the purpose of the research. To evaluate the assessment processes in the first implementation of the 2024 Turkish Language Curriculum for Secondary Schools (OTDÖP), 87 questions in total—48 from the first-term exams and 39 from the second-term exams—were analyzed using an examination form developed by the researcher and field experts. In the first-term exams, short-answer, open-ended, fill-in-the-blank, sentence-correction, and matching tasks were mostly used, whereas short-answer and open-ended questions predominated in the second-term exams. The findings indicate that the questions are largely aligned with the learning outcomes. In the first-term exams, reading comprehension questions mainly focused on predicting the meanings of unknown words, identifying the surface meaning of the text, and recognizing key vocabulary, while text interpretation and vocabulary development received limited attention. In writing tasks, punctuation usage was the most emphasized, whereas creative writing was the least highlighted. In the second-term exams, reading questions centered on narrative texts, story elements, text structure, literary devices, and vocabulary prediction. Poetry analysis and deep comprehension outcomes were also included. Unlike the 2019 curriculum, poetry is now addressed at every grade level, with defined learning outcomes focusing on structural analysis. The 2024 curriculum maintains traditional emphasis on spelling and punctuation but also integrates new skills such as vocabulary development, self-reflection, and creative writing, indicating a shift toward a more holistic approach to language learning.



KEYWORDS

Turkish course, Written exam, Reading skills,
Writing skills, 2024 Turkish language curriculum.



1. Giriş

Okullarda uygulanan ölçme ve değerlendirme süreçleri, öğretim yılı boyunca düzenlenen sınavlar aracılığıyla planlı ve sistematik bir biçimde yürütülmektedir. Bu yöntem, öğrencilerin akademik gelişimlerini izlemeyi sağlarken, öğretim programlarının ne derece etkili olduğunu değerlendirme olanağı da sunmaktadır. Türkçe dersi, öğrencilerin dört temel dil becerisini bütüncül biçimde geliştirmeyi amaçlayan temel bir ders niteliğindedir. Bu nedenle Türkçe dersinde gerçekleştirilen ölçme ve değerlendirme uygulamaları, dil becerilerinin farklı boyutlarını kapsayacak biçimde planlanmalıdır. Özellikle okuma ve yazma becerileri, öğrencilerin dilsel yeterliklerinin doğrudan göstergesi olduğundan, bu becerilerin ölçülmesi öğretim programlarının başarı düzeyini değerlendirmede önemli bir rol oynamaktadır. Farklı ülkelerdeki öğretim programları incelendiğinde, ana dili derslerinde okuma eğitimi öncelik verildiği görülmektedir (Shiel, McHugh, Denner, Delaney, Cosgrove & McKeown, 2022, s. 94). Okuma, eğitim süreciyle sonradan kazanılan bir beceri olmasına karşın, bireyin tüm öğrenme süreçlerini etkileyen temel bir yetkinliktir. Bu nedenle birçok ülkenin eğitim politikalarında okuma eğitimi, yalnızca dil derslerinin değil, tüm disiplinlerin öğrenme başarısını destekleyen bir alan olarak ele alınmaktadır. Örneğin, İskandinav ülkelerinde okuma ve yazma eğitimi, tüm derslerin içeriklerine entegre edilmiş; öğretmenler, öğrencilerin okuryazarlık gelişimini destekleyici yöntemler konusunda düzenli eğitimlerle güçlendirilmiştir. Okullarda da okuryazarlık uygulamaları kapsamlı bir biçimde izlenmekte ve desteklenmektedir (Frones, Rasmusson & Bremholm, 2020, ss. 310-311). Bu yaklaşım, okuma becerisinin yalnızca bir ders konusu değil, aynı zamanda bütüncül bir öğrenme kültürünün parçası olduğunu göstermektedir.

Türkiye’de ise Türkçe dersi kapsamında okuma ve yazma becerileri öğretiminin merkezi bir öneme sahip olduğu bilinmekle birlikte, bu becerilere ilişkin ölçme ve değerlendirme uygulamalarının ne düzeyde olduğu, son yıllarda öne çıkan araştırma konularından biridir. Bu bağlamda, Türkçe öğretmenlerinin okuma ve yazma becerilerine yönelik gerçekleştirdikleri ilk uygulamaları incelemek, 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın (OTDÖP) uygulamadaki yansımalarını görmek açısından önemli görülmektedir.

Türkçe öğretimi, öğrencilerin dil becerilerini bütüncül biçimde geliştirmeyi hedefleyen bir süreçtir. Bu süreçte ölçme ve değerlendirme uygulamaları, öğrenme çıktılarını belirleme, öğretim etkinliklerinin niteliğini değerlendirme ve öğrencilerin dil gelişimini izleme açısından büyük önem taşımaktadır. Öğretim sürecinde yer alan bu uygulamalar, yalnızca öğrencilerin başarı düzeylerini belirlemeyi değil, aynı zamanda öğretim yöntemlerinin, içeriklerin ve kullanılan araçların verimliliğini değerlendirmeyi de olanaklı hale getirmektedir.

Türkçe öğretimine ilişkin literatürde; temel dil becerileri, öğretim süreci, yöntem ve teknikler ile ölçme ve değerlendirme konularını bir arada ele alan çok sayıda kaynak bulunmaktadır. Özellikle ölçme ve değerlendirme konusu, Türkçe öğretiminde en sık tartışılan ve üzerinde durulan başlıklarından biri olmuştur. Bu alanla ilgili çalışmalarda, ölçme araçlarının sınıflandırılması ve tanımlanması konusunda çeşitli yaklaşımların ön plana çıktığı görülmektedir. Yıldız ve diğerleri (2006), Göçer (2018), Başol (2019) gibi araştırmacılar, eğitimde kullanılan ölçme ve değerlendirme araçlarını ayrı başlıklar altında ele alarak kavramsal bir temel kazandırmışlardır. Nuhoğlu ve diğerleri (2008), ölçme araçlarını soru biçimlerine

göre ele almış ve kısa yanıtli, çoktan seçmeli, eşleştirmeli, doğru-yanlış ve açık uçlu sorular temelinde bir ayırım yapmışlardır. Gültekin (2008, ss. 230-235), "uzun yanıtli yazılı yoklamalar, sözlü yoklamalar, doğru-yanlış testleri, kısa yanıtli testler, eşleştirme maddeleri, çoktan seçmeli testler, açık uçlu sorular"ı ölçme araçları olarak ele almıştır. Bu sınıflandırmalar, Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirmenin hem biçimsel hem de işlevsel boyutlarını ortaya koymakta; öğretmenlerin öğrencilerin dil becerilerini daha bütüncül bir biçimde değerlendirmelerine olanak sağlamaktadır. Ayrıca bu farklı yaklaşımlar, ölçme ve değerlendirme sürecinin yalnızca sonuç odaklı bir kontrol aracı olmadığını da göstermektedir. Tüm bunlara bağlı olarak öğretim programlarıyla birlikte ölçme araçlarının yıllar içerisinde çeşitlendiğini ve bu dönüşümün uygulanan yazılı sınavlara yansıdığını söylemek mümkündür.

Yazılı sınavlar, öğretmenler tarafından hazırlanması açısından kolay görünse de sınavların değerlendirilmesi, özellikle yanıtların açık uçlu olması durumunda, zaman alıcı ve güç bir süreçtir. Öğretmenlerin her öğrencinin yanıtını dikkatle incelemesi gerektiğinden, ölçme sürecinde nesnelliği korumak da kimi zaman zorlaşmaktadır (Ünlü, Öztürk ve Tağa, 2014). Bu kapsamda kısa yanıtli, eşleştirmeli, doğru-yanlış ve çoktan seçmeli sorulardan oluşan sınavlar da sıkça kullanılmaktadır. Bu tür sorular, hem ölçme sürecinde zaman kazandırmakta hem de öğrencilerin bilgi düzeyini hızlı biçimde belirlemeye olanak tanımaktadır. Dili becerilerini ölçmeyi hedefleyen sorularda, öğrenme çıktıları ve bilişsel düzeyleri doğru biçimde değerlendirebilmek için metinlere dayalı bir ölçme anlayışına gereksinim duyulmaktadır. Metin temelli sorular, öğrencilerin hem dilsel hem de bilişsel yeterliklerine dair derinlemesine bilgi edinilmesini sağlamaktadır. Öğrencilerin metinlerden hareketle oluşturulan sorulara verdikleri yanıtlar, onların belirlenen öğrenme çıktıları ne ölçüde edindiklerini ve hangi bilişsel düzeylerde işlem yapabildiklerini ortaya koyar. Bu nedenle, Türkçe öğretiminde ölçme sürecinde yararlanılan soruların, ölçülmesi hedeflenen öğrenme çıktısına uygun olacak biçimde hazırlanması önem taşımaktadır. Bu süreçte yararlanılan soruların düşünme süreçlerini derinlemesine ölçebilecek nitelikte olması beklenmektedir. Böylece ölçme ve değerlendirme süreci, öğrencinin yalnızca bilgi düzeyini değil, aynı zamanda anlama, yorumlama, analiz etme ve değerlendirme becerilerini de kapsayacak biçimde bir işlevsellik kazanabilir. Literatüre bakıldığında, Türkçe dersi yazılı sınav sorularını düşünme becerileri (Kanık Uysal, 2022); öğrenme çıktıları ve soru türleri (Canbulat ve diğerleri, 2017; Aydın ve Uçgun, 2020; Gökçe ve Gülay, 2021; Ercan ve Doğan Kahtalı, 2024; Yağmur, 2025) bakımından ele alan çalışmalar olduğu görülmektedir. Bu çalışmada da 2024 OTDÖP'te tanımlanan ölçme önceliklerinin öğretmenlerin yazılı sınav uygulamalarına hangi düzeyde yansıdığını ortaya koymak amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin 2024 OTDÖP'ye göre hazırladıkları ölçme araçlarında yer verdikleri görev biçimleri nelerdir?
2. Öğretmenlerinin 2024 OTDÖP'ye göre hazırladıkları ölçme araçlarındaki öğrenme çıktıları sınıf düzeyiyle ne ölçüde uyumludur?



2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, öğretmenlerin uyguladığı ölçme sorularını analiz edebilmeyi amaçlayan nitel bir araştırmadır. Araştırmanın modeli ise durum çalışmasıdır. "Durum çalışması araştırması; araştırmacının gerçek yaşam, güncel sınırlı bir durum ya da belli bir zaman içerisindeki çoklu sınırlandırılmış durumlara ilişkin çoklu bilgi kaynakları (örneğin gözlemler, mülakatlar, görsel-işitsel araç gereçler, belgeler ve raporlar) aracılığıyla ayrıntılı ve derinlemesine bilgi topladığı, bir durum betimlemesi ya da durum temaları ortaya koyduğu nitel bir yaklaşımdır" (Creswell, 2018, s. 97). Bu araştırmanın verileri, nitel araştırma desenlerinden doküman incelemesi yöntemiyle incelenmiştir. Doküman incelemesi, belirli bir olgu veya olaya ilişkin yazılı materyallerin sistematik biçimde analiz edilmesini sağlayan bir yaklaşımdır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu kapsamda çalışma, 2024 OTDÖP'te yer alan ölçme ve değerlendirme anlayışının okuma ve yazma becerilerine yönelik uygulamalara nasıl yansıtıldığını belirlemek amacıyla hazırlanmış yazılı sınav sorularını incelemeye dayanmaktadır.

2.2. Veri Kaynakları

2024-2025 Eğitim-Öğretim Yılı'nın birinci döneminde Ankara'nın merkez ilçelerinde (Çankaya, Keçiören, Pursaklar) görev yapan ortaokul Türkçe öğretmenlerinden yazılı sınav kâğıtları toplanmıştır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Veriler, öğretmenlerden elde edilen yazılı sınav kâğıtları ve sınav soruları aracılığıyla toplanmıştır. Toplanan dokümanlar, okuma ve yazma becerilerine ilişkin ölçme araçlarında yer alan görev biçimlerinin, öğrenme çıktısı ve beceri alanlarıyla ne ölçüde örtüştüğünü belirlemek amacıyla analiz edilmiştir. Gerekliğinde öğretmenlerle kısa açıklayıcı görüşmeler yapılarak, sınav sorularının hazırlanma sürecine ilişkin ek bilgiler de elde edilmiştir.

2.4. Verilerin Analizi

Veriler, nitel veri analizi yöntemlerinden içerik analizi tekniğiyle çözümlenmiştir. Öncelikle okuma ve yazma becerilerine yönelik sorular sınıflandırılmış, ardından her bir soru ölçtüğü beceri düzeyi, öğrenme çıktısı uyumu bakımından kodlanmıştır. Kodlama sürecinde 2024 OTDÖP'te belirtilen okuma ve yazma becerileri çerçevesi temel alınmıştır. Elde edilen bulgular, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının programa uygunluk düzeyini gösterecek biçimde tablolar hâlinde sunulmuştur.

2.5. Geçerlik ve Güvenirlilik

Araştırmanın güvenilirliğini artırmak amacıyla, kodlama süreci iki araştırmacı tarafından bağımsız biçimde yürütülmüş; kodlayıcılar arası uyum oranı hesaplanmıştır. Bulguların geçerliği için, örnek sorular ve analiz tabloları doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Ayrıca, elde edilen sonuçlar ilgili literatürle karşılaştırılarak yorumlanmıştır.

2.6. Etik Kurul İzni

Kurul Adı: Başkent Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Başvuru No: MEB. TT. 2024. 000357

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu: 119818, 121074, 967638

Uygulama İzni Kabul Tarihi: 07.08.2024

3. Bulgular

3.1. Yazılı Sınav Sorularında Yer Alan Görev Biçimlerine Yönelik Bulgular

Bu bölümde, beşinci sınıf Türkçe dersi okuma ve yazma soruları görev biçimleri bakımından incelenmiştir. Bu bağlamda elde edilen bulgular birinci ve ikinci yazılı sınavlar dikkate alınarak tablolara sunulmuştur. Birinci yazılı sınavlara ilişkin bulgular, Tablo 1’de gösterilmiştir.

		f	Yüzde
Birinci yarıyıl- Birinci yazılı sınavlar	Kısa yanıtli sorular	18	37,5
	Açık uçlu sorular	12	25
	Boşluk doldurma soruları	5	10,4
	Tümceyi yeniden yazma/tümce düzeltme soruları	5	10,4
	Eşleştirme soruları	3	6,3
	Öykü yazma soruları	3	6,3
	Anı yazma sorusu	1	2,1
	Paragraf yazma sorusu	1	2,1
Toplam		48	100

Tablo 1. Birinci yazılı sınavlarda yer alan sorular/görev biçimleri

Birinci yazılı sınavlarda, en çok kısa yanıtli sorular (%37,5) kullanılmıştır. Ardından açık uçlu sorular (%25) gelmektedir. Bu sınavlarda boşluk doldurma (%10,4), tümceyi yeniden yazma/düzeltilme (%10,4) ve eşleştirme (%6,3) gibi biçimsel görevler dikkat çekmektedir. Yaratıcı yazma görevleri — örneğin öykü, anı ya da paragraf yazma — toplamda yalnızca %10 civarında yer bulmuştur.

İkinci yazılı sınavlara ilişkin bulgular, Tablo 2’de gösterilmiştir.

		f	Yüzde
Birinci yarıyıl- İkinci yazılı sınavlar	Kısa yanıtli sorular	10	25,6
	Açık uçlu sorular	9	23,1
	Boşluk doldurma soruları	5	12,8
	Eşleştirme soruları	5	12,8
	Tümceyi yeniden yazma/tümce düzeltme soruları	5	12,8
	Paragraf yazma soruları	2	5,1
	Öykü yazma soruları	2	5,1
	Görsel okuma sorusu	1	2,6
Toplam		39	100

Tablo 2. İkinci yazılı sınavlarda yer alan sorular/görev biçimleri

İkinci yazılı sınavlarda ise kısa yanıtı (%25,6) ve açık uçlu (%23,1) sorular yine ağırlıktadır. Buna ek olarak boşluk doldurma (%12,8), eşleştirme (%12,8) ve tümceyi yeniden yazma/düzeltilme (%12,8) türleri de benzer oranlarda kullanılmıştır.

Yazma görevleri bu sınavlarda da sınırlı kalmış, paragraf yazma (%5,1) ve öykü yazma (%5,1) soruları düşük oranda yer almıştır. Dikkat çekici olarak, yalnızca bir sınavda (%2,6) görsel okuma sorusuna rastlanmıştır.

3.2. Yazılı Sınav Sorularında Ölçülen Öğrenme Çıktılarına Yönelik Bulgular

Bu bölümde, öğretmenlerin uyguladığı birinci yazılı sınavlarda yer alan öğrenme çıktıları incelenmiştir. Sınavlarda hangi becerilerin (okuma ve yazma) ve hangi öğrenme çıktılarının ölçüldüğü belirlenmiş; bu doğrultuda sorular, okuma ve yazma becerileri kapsamında sınıflandırılmıştır. Birinci yazılı sınavlardan elde edilen veriler, her bir öğrenme çıktısının frekans ve yüzde değerleriyle birlikte Tablo 3'te sunulmuştur.

Birinci yarıyıl- Birinci yazılı sınavlar		f	Yüzde
Okuma	Metinde geçen anlamını bilmediği söz varlığı unsurlarının anlamını tahmin edebilme.	11	22,9
	Metnin yüzey anlamını belirleyebilme.	9	18,7
	Bilgilendirici metinde anahtar kelimeleri belirlemeye yönelik çözümlene yapabilme.	5	10,4
	a) Metnin içeriğini yansıtan anahtar kelimeleri belirler.	3	6,25
	Metni yorumlayabilme.	3	6,25
	Metinden hareketle söz varlığını geliştirmeye yönelik çözümlene yapabilme.	2	4,17
Yazma	Noktalama işaretlerini uygulayabilme.	8	16,6
	Yazım kurallarını (büyük harflerin kullanımı, sayıların yazımı) uygulayabilme.	4	8,33
	Yazısını zenginleştirecek biçimde söz varlığını kullanabilme. (öyküleyici metin-deyim ve atasözlerinden yararlanma)	3	6,25
	Yazısında sınıflandırma yapabilme.	1	2,8
	Bilgilendirici metin yazma (yazım kuralları ve başlık koyma).	1	2,8
	Uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanabilme.	1	2,8
Toplam		48	100

Tablo 3. Birinci yazılı sınavlarda yer alan öğrenme çıktıları

Tablo 3 incelendiğinde, birinci yazılı sınavlarda okuma becerisine yönelik öğrenme çıktılarının ağırlıkta olduğu görülmektedir. Soruların %62,5'i okuma becerisine; %37,5'i ise yazma becerisine ilişkindir. En sık karşılaşılan öğrenme çıktısı, metinde geçen anlamını bilmediği söz varlığı unsurlarının anlamını tahmin edebilme becerisidir (%22,9). Bu durum, öğretmenlerin öğrencilerin metinlerdeki sözcük anlamlarını kavrama ve bağlamdan anlam çıkarma becerilerine önem verdiklerini göstermektedir.

Yazma becerisi açısından ise soruların çoğu, yazım ve noktalama kurallarını doğru uygulama gibi biçimsel yeterlikleri ölçmeye yöneliktir. Buna karşın, metin üretme, sınıflandırma veya bağlantı ifadeleri kullanma gibi üst düzey yazma becerilerine daha az yer verildiği görülmektedir. Bu bulgular genel olarak, birinci yazılı sınavlarda ölçme kapsamının daha çok bilgiyi tanıma ve uygulama düzeyinde yoğunlaştığını; yaratıcı ya da bütüncül dil kullanımı gerektiren çıktılardan sınırlı biçimde temsil edildiğini ortaya koymaktadır.

Birinci yarıyıl da uygulanan ikinci yazılı sınavlarda yer alan öğrenme çıktıları, okuma ve yazma becerileri açısından sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırmada da soruların hangi beceri alanlarını ölçtüğü ve hangi öğrenme çıktılarından öne çıktığı belirlenmiştir. Elde edilen bulgular, Tablo 4’te verilmiştir.

Birinci yarıyıl- İkinci yazılı sınavlar		f	Yüzde
Okuma	Öyküleyici metinlerdeki hikâye unsurlarını belirlemeye yönelik çözümleme yapabilme.	5	12,8
	Metnin bölümlerini belirlemeye yönelik çözümleme yapabilme.	5	12,8
	Metindeki söz sanatlarını belirlemeye yönelik çözümleme yapabilme (kişileştirme, konuşurma ve benzetme).	5	12,8
	Metinde geçen anlamını bilmediği söz varlığı unsurlarının anlamını tahmin edebilme.	5	12,8
	Bilgilendirici metinde düşünceyi geliştirme yollarını belirlemeye yönelik çözümleme yapabilme (tanımlama, karşılaştırma, benzetme ve örneklendirme)	3	7,69
	Metnin yüzey anlamını belirleyebilme.	2	5,13
	Şiirin biçim özelliklerini belirlemeye yönelik çözümleme yapabilme.	1	2,56
	Metnin derin anlamını belirlemeye yönelik basit çıkarımlar yapabilme.	1	2,56
	Yazım kurallarını (büyük harflerin kullanımı, sayıların yazımı) uygulayabilme.	4	10,2
Yazma	Yazısında düşünceyi geliştirme yollarını kullanabilme. (öyküleyici metin-paragraf)	3	7,69
	Uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanabilme.	2	5,13
	Noktalama işaretlerini uygulayabilme.	2	5,13
	Yaratıcı yazı yazabilme (öyküleyici metin).	1	2,56
	Toplam	39	100

Tablo 4. İkinci yazılı sınavlarda yer alan öğrenme çıktıları

Tablo 4 incelendiğinde, ikinci yazılı sınavlar da birinci yazılı sınavlarla benzerlik göstermektedir. Okuma becerisine yönelik öğrenme çıktılarından ağırlıkta olduğu görülmektedir. Toplam 39 öğrenme çıktısının %69,2’si okuma, %30,8’i ise yazma becerisine yöneliktir.

Okuma becerisi kapsamında en fazla yer verilen öğrenme çıktıları;

- ⊙ öyküleyici metinlerdeki hikâye unsurlarını belirleyebilme (%12,8),
- ⊙ metnin bölümlerini belirleyebilme (%12,8),
- ⊙ metindeki söz sanatlarını belirleyebilme (%12,8) ve
- ⊙ metinde geçen anlamını bilmediği söz varlığı unsurlarının anlamını tahmin edebilme (%12,8) olmuştur.

Bu durum, öğretmenlerin ikinci yazılı sınavlarda özellikle öyküleyici metin çözümlemesine, anlam üzerine yoğunlaşılmasına ve söz sanatları gibi edebî unsurların tanınmasına ağırlık verdiklerini göstermektedir. Bunun yanı sıra, bilgilendirici metinlerde düşünceyi geliştirme yollarını belirleme (%7,69) ve şiir türünün biçimsel özelliklerini çözümleme (%2,56) gibi farklı metin türlerine ilişkin öğrenme çıktıları da yer almıştır. Yazma becerisi açısından ise yazım kurallarını doğru uygulayabilme (%10,2), düşünceyi geliştirme yollarını kullanabilme (%7,69) ve uygun geçiş/bağlantı ifadelerini kullanabilme (%5,13) gibi öğrenme çıktıları ön plandadır. Bununla birlikte, sadece bir yaratıcı yazı yazabilme (%2,56) çıktısına yer verilmiş olması, öğretmenlerin yazılı sınavlarda yaratıcı yazma becerilerini sınırlı biçimde değerlendirdiklerini göstermektedir.

4. Sonuç, Değerlendirme ve Öneriler

Bu çalışmada, 2024 OTDÖP ile yapılan değişiklikler sonrası Türkçe derslerinde uygulanan yazılı sınavların ilk örnekleri incelenmiştir. Buna göre beşinci sınıf Türkçe dersi okuma ve yazma sınavlarındaki sorulardan ve sorularla ilişkili olan öğrenme çıktılarından hareketle bulgular elde edilmiştir. Araştırmada ulaşılan bulgulardan yola çıkarak çeşitli sonuçlara ulaşılmıştır.

Sınavlarda tercih edilen görev biçimlerine ilişkin bulgulara göre, en fazla kısa yanıtli sorular ve açık uçlu sorular kullanıldığı görülmüştür. Araştırmacının bulguları geleneksel yöntemlerden uzaklaştığını ve görev biçimlerinin kullanımında çeşitliliğe dikkat edildiğini göstermektedir. Önceki yıllarda gerçekleştirilen çalışmalarla karşılaştırıldığında, bu çalışmanın bulguları kısmen farklılık göstermektedir. Ünlü, Öztürk ve Tağa'nın (2014) çalışmasında, ortaokul düzeyinde öğretmenlerin çoğunlukla çoktan seçmeli soruları tercih ettikleri belirlenmiştir. Benzer biçimde, Ömeroğlu'nun (2024) araştırmasında da okuma becerisine yönelik sorularda en fazla çoktan seçmeli soruların kullanıldığı, bunu sırasıyla kısa yanıtli, eşleştirmeli, doğru-yanlış ve açık uçlu soruların izlediği ifade edilmiştir. Buna karşın bu araştırmanın sonuçları, çoktan seçmeli soruların yer almadığını, bunun yerine kısa yanıtli ve açık uçlu soruların ön plana çıktığını ortaya koymaktadır. Dolayısıyla bulgular, öğrencinin üretimine dayalı görev biçimlerine yönelimin arttığını göstermektedir. Millî Eğitim Bakanlığı, 2023 tarihli Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliği'ndeki değişikliklerle birlikte ölçme ve değerlendirme sürecini yeniden yapılandırmıştır. Buna göre, yazılı sınavlarda açık uçlu ve kısa yanıtli sorular kullanılması kararlaştırılmıştır. Araştırma bulgularında öğretmenlerin sınavlarda en fazla kısa yanıtli ve açık uçlu sorulara yer verdiklerinin belirlenmesi, yönetmelik değişikliğinin uygulamada da karşılık bulunduğunu göstermektedir.

Yazılı sınavlarda ölçülen öğrenme çıktılarına ilişkin bulgulara göre, birinci ve ikinci yazılı sınavlarda okuma becerisine yönelik öğrenme çıktılarının oranı sırasıyla %62,5 ve %69,2 olarak belirlenmiştir. En sık ölçülen öğrenme çıktıları, öğrencilerin metnin bağlamından anlam çıkarma, metnin ana fikrini ve yardımcı fikirlerini belirleme, hikâye unsurlarını çözümleme ve söz sanatlarını tanıma becerilerini geliştirmeye yöneliktir. Bu sonuçlar, öğretmenlerin özellikle metin çözümleme süreçlerine ağırlık verdiklerini ortaya koymaktadır. Yazma becerisine ilişkin çıktılarda ise yazım ve noktalama kurallarını doğru uygulama gibi biçimsel ölçütlerin öne çıktığı; buna karşılık yaratıcı yazma gibi üst düzey yazma becerilerine yeterli düzeyde yer verilmediği görülmüştür.

Araştırmada elde edilen bulgulardan yola çıkarak sunulan öneriler aşağıda yer almaktadır:

Ölçme ve değerlendirme konusunda öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimler düzenlenerek, farklı görev biçimleriyle üstbilişsel becerilerin nasıl ölçülebileceği konusunda farkındalık kazandırılmalıdır.

Ölçme araçlarının hazırlanmasında, ölçülecek öğrenme çıktıları ve sınıfın düzeyine uyum dikkate alınmalıdır.

Yeni öğretim programlarının öngördüğü beceriler doğrultusunda, ölçme ve değerlendirme uygulamaları yeniden yapılandırılmalıdır.



KAYNAKÇA

- Aydın, M. ve Uçgun, D. (2020). Ortaokul Türkçe dersi sınav sorularının Program'daki kazanımlara göre incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 343-356. <https://doi.org/10.16916/aded.678478>.
- Başol, G. (2019). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Canbulat, M., Bıçak, B., & Uyumaz, G. (2017). Türkçe Öğretmenlerinin Kullandıkları Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımları. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(1), 462-477.
- Creswell, J. W. (2018). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. (Çev. M. Bütün ve S. B. Demir). Siyasal Kitabevi.
- Ercan, M., ve Doğan Kahtalı, B. (2024). Beceri temelli Türkçe dersi sınavları: Sahadaki ilk uygulama örnekleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 12(3), 625-649. <https://doi.org/10.16916/aded.1466047>
- Frones, T. S., Rasmusson, M. and Bremholm, J. (2020). Equity and diversity in reading comprehension a case study of PISA 2000-2018. T. S. Frønes et al. (Eds.). *Equity, equality and diversity in the nordic model of education* içinde (ss. 305-335). doi:10.1007/978-3-030-61648-9_12
- Göçer, A. (2018). *Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Gökçe, B. ve Gülay, E., (2021). *Türkçe/Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Algı ve Yaklaşımlarının İncelenmesi*. XIII. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu (s. 25). Rize, Türkiye.
- Ömeroğlu, A. F. (2024). Türkçe öğretmenlerinin uyguladığı sınav sorularının öğrenme alanları, ölçme değerlendirme yöntemleri ve bilişsel alan basamakları açısından incelenmesi. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 14, 975-992
- Shiel, G.; McHugh, G.; Denner, S.; Delaney, M.; Cosgrove, J. and McKeown, C. (2022). Reading literacy in Ireland in PISA 2018: Performance, policy and practice. *Educational Research Centre*. Erişim adresi: https://www.erc.ie/wp-content/uploads/2022/05/20-ERC-Reading-Literacy-PISA-2018-Report_A4_Digital-2-FINAL.pdf.
- Ünlü, S., Öztürk, H. ve Tağa, T. (2014). Türkçe dersinde uygulanan sınavlar üzerine bir değerlendirme. *International Journal of Social Science*, (28), 513-523. doi: <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS2530>

KAYNAKÇA

Yağmur, Ş. K. (2025). Türkçe öğretmenlerinin okuma ve yazma becerilerine yönelik ölçme ve değerlendirme uygulamaları (Tez No. 943702) [Yayımlanmış doktora tezi, Başkent Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr>

Yıldırım A. ve Şimşek H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Yıldız, C.; Okur, A.; Arı, G. ve Yılmaz, Y. (2006). *Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi*. Pegem Akademi Yayıncılık.



XVII.ULUSLARARASI DÜNYA DİLİ TÜRKÇE SEMPOZYUMU

Tarık DEMİR*

Yumuşak Güç Aracı Olarak Türkçenin Aracalarına Yönelik Analitik Değerlendirme

Özet

Joseph Nye'nin (2004) ortaya koyduğu yumuşak güç kavramı, kültür, değerler, eğitim ve iletişim yollarıyla başkaları üzerinde cazibe ve ikna gücü kurabilme kapasitesini ifade eder. Dil, bu cazibenin en önemli taşıyıcılarından biridir. Türkçenin, bu bağlamda, Türkiye'nin yumuşak güç stratejilerinde merkezi bir unsur hâline geldiği söylenebilir. Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı (TİKA), Yunus Emre Enstitüsü (YEE), Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı (YTB), Türkiye Maarif Vakfı (TMV) ile Türkiye Radyo ve Televizyon Kurumu (TRT) gibi kurumların Türk dili ve kültürü odağındaki çalışma ve faaliyetleri bu tespiti doğrular niteliktedir. Günümüzde uluslararası ilişkilerde yumuşak güç unsurları, askeri ve ekonomik araçların ötesinde ülkelerin kültürel ve diplomatik etkinliklerini şekillendiren temel dinamiklerden biri hâline gelmiştir. Dil, bu çerçevede hem kültürel aktarımın hem de uluslararası etkileşimin en güçlü aracı olarak öne çıkmaktadır. Bu çalışmada Türkçe, Türkiye'nin yumuşak güç politikalarında bir araç olarak ele alınmakta ve Türkçe'nin yaygınlaştırılmasında rol oynayan aktörler analitik bir bakışla incelenmektedir. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu kapsamda ilgili literatür, resmi raporlar, kurum verileri ve önceki araştırmalar incelenmiş; elde edilen bulgular kavramsal çerçeve doğrultusunda kategorize edilmiştir. Analiz sürecinde Türkçenin aracaları üç temel grupta ele alınmıştır: devlet kurumları, kişiler ve dijital-medya araçları. Bulgular, Türkçe'nin yumuşak güç aracı olarak çok katmanlı bir aktörler ağına dayandığını göstermektedir. Bu ağın yakın geçmişte ivmeli bir gelişim gösterdiği anlaşılmakla birlikte mevcut durum miadil kurumlarla kıyaslanmıştır. Devlet kurumları, kişiler ve medya unsurları birbirini tamamlayıcı işlevler üstlendiği görülmüştür. Ancak öğretici donanımları, kurumlar arası koordinasyon sorunları ve küresel dil rekabeti önemli zorluklar olarak görülmektedir. Buna karşın popüler kültürün yükselişi, artan öğrenci sayısı ve Türkiye'nin genişleyen kültürel diplomasisi önemli fırsatlar sunmaktadır. Sonuç olarak, Türkçe'nin yumuşak güç potansiyelinin sürdürülebilirliği için bu araçlar arasında daha güçlü bir eşgüdümün sağlanması ve dijital olanakların etkin biçimde kullanılması önerilmektedir.



ANAHTAR
KELİMELER

Yumuşak güç, Türkçe öğretimi, Kültürel diplomasi,
Eğitim diplomasisi.

* Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, tarikdemir@gazi.edu.tr, ORCID: 000-0002-4173-1948.



Analytical Evaluation Of Turkish Language As A Soft Power Tool

Abstract

The concept of soft power, introduced by Joseph Nye (2004), refers to the capacity to attract and persuade others through culture, values, education, and communication. Language is one of the most important carriers of this attraction. In this context, it can be said that the Turkish language has become a central element in Turkey's soft power strategies. The work and activities focused on Turkish language and culture by institutions such as the Turkish Cooperation and Coordination Agency (TİKA), the Yunus Emre Institute (YEE), the Presidency for Turks Abroad and Related Communities (YTB), the Turkish Maarif Foundation (TMV), and the Turkish Radio and Television Corporation (TRT) confirm this observation. Today, soft power elements in international relations have become one of the fundamental dynamics that shape the cultural and diplomatic activities of countries, beyond military and economic tools. In this context, language stands out as the most powerful tool of both cultural transmission and international interaction. This study examines Turkish as a tool in Turkey's soft power policies, and examines the actors who play a role in the dissemination of Turkish from an analytical perspective. The study employed document analysis, a qualitative research method. In this context, relevant literature, official reports, institutional data, and previous research were examined, and the findings were categorized according to a conceptual framework. The intermediaries of Turkish were considered in three main groups during the analysis: government institutions, individuals, and digital media tools. The findings demonstrate that Turkish, as a soft power tool, relies on a multilayered network of actors. While this network has undergone accelerated development in the recent past, the current situation is compared with similar institutions. It is observed that government institutions, individuals, and media elements fulfill complementary functions. However, educational resources, coordination problems between institutions, and global language competition are considered significant challenges. However, the rise of popular culture, the increasing number of students, and Turkey's expanding cultural diplomacy offer significant opportunities. Consequently, to ensure the sustainability of Turkish's soft power potential, stronger coordination among these intermediaries and the effective use of digital resources are recommended.



KEYWORDS

Soft power, Turkish language teaching, Cultural diplomacy, Educational diplomacy.



1. Giriş

Yumuşak güç kavramı, uluslararası ilişkiler literatürüne Joseph S. Nye'nin (1990) öncülüğünde girmiş ve devletlerin askeri veya ekonomik zorlama yerine, kültür, değerler ve politik idealler aracılığıyla başkalarını etkileme kapasitesini ifade etmiştir. Nye'ye (2004, s. 11) göre yumuşak güç, "başkalarının senin istediklerini istemesini sağlama sanatıdır." Bu tanım, kültür ve dil gibi unsurların bir ülkenin uluslararası konumunu şekillendirmedeki stratejik önemini vurgulamaktadır. Bu bağlamda dil, yalnızca bir iletişim aracı değil, aynı zamanda bir kimlik, temsil ve değer aktarım aracıdır. Bir dili öğretmek ve yaygınlaştırmak, o dili konuşan ülkenin kültürel normlarını, dünya görüşünü ve toplumsal değerlerini dolaylı olarak dış dünyaya aktarmaktadır. Türkçenin bu açıdan uluslararası alanda kullanımı, Türkiye'nin kültürel diplomasi stratejilerinin merkezinde yer almaktadır. Özellikle 2000'li yıllardan itibaren dil öğretimi ve kültürel etkileşim alanında artan kurumsal yapılanmalar, Türkçeyi Türkiye'nin yumuşak güç politikasının etkin bir unsuru hâline getirmiştir.

Yumuşak güç, özellikle küreselleşme çağında yalnızca devletler için değil uluslararası örgütler, şirketler ve bireyler için de stratejik bir araç hâline gelmiştir. Bu bağlamda eğitim diplomasisi, dil öğretimi ve kültürel değişim programları, yumuşak gücün uygulanabilir araçları olarak öne çıkmaktadır (Zaharna, 2010).

Türkçenin uluslararasılaşması sürecinde bu kurumların eşgüdümlü çalışması, Türkiye'nin kültürel diplomasisinin etkinliğini artıran önemli bir faktördür. Bununla birlikte, Türkçenin bir yumuşak güç unsuru olarak sürdürülebilirliğini değerlendirebilmek için bu kurumların faaliyetlerinin karşılaştırmalı olarak analiz edilmesi gerekmektedir. Bu çalışmanın amacı da tam olarak bu noktada şekillenmektedir: Türkçenin yumuşak güç aracı olarak işlevselliğini, kurumsal araçlar üzerinden analitik bir yaklaşımla incelemek.

Türkçenin yumuşak güç aracı olarak işlev görmesini sağlayan temel kurumsal aktörler arasında Yunus Emre Enstitüsü (YEE), Türkiye Maarif Vakfı (TMV), Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı (TİKA), Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı (YTB), Türkiye Radyo Televizyon Kurumu (TRT) ve Anadolu Ajansı (AA) sıralanabilir. Bu kurumlar, Türkiye Cumhuriyeti'nin çok boyutlu dış politika vizyonu doğrultusunda Türkçeyi kültürel etkileşim, akademik iş birliği ve eğitim diplomasisinin merkezine yerleştirmiştir. Böylece Türkçe, yalnızca bir iletişim dili değil, Türkiye'nin uluslararası imajını, kültürel nüfuzunu ve diplomatik görünürlüğüne güçlendiren stratejik bir yumuşak güç aracına dönüşmüştür. Çalışmanın odağı bu kurumların varlıkları üzerinden analitik bir değerlendirme yapmaktır. Bu kapsamdaki çalışma betimsel tarama modeliyle yürütülmüştür.

2. Türkçenin Yumuşak Güç Aracı Olarak İşlevi

Türkçe, tarihsel olarak Osmanlı İmparatorluğu'nun çok dilli ve çok kültürlü coğrafyasından Türkistan steplerine, Balkanlar'dan Kuzey Afrika'ya kadar geniş bir kültürel hinterlanda nüfuz etmiştir. Bu tarihsel miras, dilin yalnızca bir iletişim aracı değil, aynı zamanda bir kültürel aktarım ve etkileşim aracı olarak algılanmasını sağlamıştır. Modern dönemde ise bu miras, Türkiye'nin yumuşak güç stratejisinde merkezi bir unsur hâline gelmiştir. Türkçenin küresel ölçekte öğretilmesi, yaygınlaştırılması ve kültürel bir marka değerine dönüştürülmesi, Türkiye'nin dış politika araçları arasında önemli bir yer edinmiştir.

Türkçenin yumuşak güç etkisi üç temel ekseninde toplanmaktadır: dil diplomasisi, eğitim diplomasisi ve dijital diplomasi. Bu üç alan, Türkiye'nin kültürel diplomasi stratejilerinin tamamlayıcı boyutlarını oluşturmakta ve Türkçenin uluslararası düzeyde görünürlüğünü pekiştirmektedir.

2.1. Dil Diplomasisi

Dil, ulusların kimlik ve kültürel sürekliliğini temsil etmesinin ötesinde, dış politikanın sembolik bir aracıdır. Türkçenin dil diplomasisi ekseninde kurumsallaşması, 2009 yılında faaliyetlerine başlayan Yunus Emre Enstitüsü (YEE) ile kurumsal bir niteliğe kavuşmuştur. Enstitü, 2024 yılı itibarıyla 72 ülke 101 merkez ile faaliyet göstermekte; Türkçe öğretimi, kültürel etkinlikler, tematik öğretim programları (yaz okulu vb.) ve sertifikasyon süreçleri aracılığıyla dilin standartlaşmasını ve küresel erişimini sağlamaktadır (Yunus Emre Enstitüsü, 2024). Dil diplomasisine doğrudan katkı sunan diğer kurumlar Türkiye sınırları içerisinde Türkçe öğretimini gerçekleştiren TÖMER'ler ve Türkiye Burslarının hamisi YTB'dir.

Ayrıca, Türkiye Maarif Vakfı (TMV) tarafından yürütülen öğretmen yetiştirme programları ve yurt dışında faaliyet gösteren okullar, Türkçenin pedagojik niteliğini güçlendirmekte ve sürdürülebilir dil öğretimi kapasitesi oluşturmaktadır. Bu kurumların faaliyetleri, Türkçenin yalnızca bir öğretim konusu değil, aynı zamanda kültürel diplomasi aracı olarak konumlanmasına katkıda bulunmaktadır. Bu katkıların çıktıları orta ve uzun vadede anlaşılabilir olacaktır. Bunun en iyi örneği Sovyetler Birliği'nin dağılmasına hazırlıklı bir şekilde işe koşulan BÖP ve TÜRKSOY gibi çalışmalar sayesinde bugün Türk Devletlerinin geldiği noktadır.

2.2. Eğitim Diplomasisi

Eğitim diplomasisi, Türkiye'nin yumuşak güç stratejisinin en görünür alanlarından biridir. Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı (YTB) tarafından yürütülen Türkiye Bursları Programı, her yıl yaklaşık 200 ülkeden on binlerce uluslararası öğrenciye yükseköğretim imkânı sunmakta ve bu öğrencilerin önemli bir kısmı Türkçe öğrenmektedir. Bu durum, Türkçeyi yalnızca bir akademik zorunluluk değil, aynı zamanda kültürel bir köprü haline getirmektedir. Benzer biçimde, TMV'nin Afrika, Balkanlar ve Asya'daki okulları Türkçenin bir kimlik ve aidiyet dili olarak öğretildiği platformlara dönüşmüştür. Bu kurumlar aracılığıyla Türkçe, Türkiye'ye yönelik sempati, güven ve kültürel yakınlık oluşturan bir yumuşak güç unsuru haline gelmektedir. Bu bağlamda, eğitim diplomasisi dil öğretimini doğrudan "algı yönetimi" ve "kültürel etkileşim" süreçleriyle bütünleştirmektedir.

Eğitim diplomasisi, kamu diplomasisinin uygulama alanlarından sadece biri olup kültürel diplomasisi gibi diğer alanlarla da ilişki içerisinde yürütülen eğitim odaklı süreçlerden oluşmaktadır. Okul öncesinden lisansüstü hatta hizmet içi eğitimler vb. faaliyetlerle hayat boyu anlayışla yapılandırılabilir bu süreçte yığılım merkezini yükseköğretim oluşturmaktadır (Demir, 2023).

2.3. Medya ve Kültürel Aktarım

Yumuşak gücün bir diğer önemli bileşeni, medya ve kültürel ürünlerin dönüştürücü etkisidir. TRT tarafından üretilen televizyon dizileri, filmler ve dijital içerikler, Türkçeyi yalnızca bir iletişim aracı olarak değil, kültürel anlam ve duygusal bağ taşıyıcısı olarak uluslararası izleyicilere ulaştırmaktadır. Bu içerikler, özellikle Orta Doğu, Güney Asya ve Latin Amerika gibi bölgelerde Türkiye'ye yönelik olumlu bir kamuoyu oluşturmakta ve "duygusal diplomasi" etkisi yaratmaktadır.

Ayrıca, sosyal medya platformlarında Türkçenin kullanımını teşvik eden dijital projeler, çevrim içi dil kursları ve etkileşimli kültür kanalları aracılığıyla Türkçe, dijital çağın yumuşak güç araçları arasında yerini almıştır. Bu dijitalleşme süreci, özellikle genç kuşaklara hitap eden esnek ve kültür odaklı dil öğrenme ortamları oluşturarak Türkçenin görünürlüğünü ve öğrenilme isteğini artırmaktadır.

Türkçenin yumuşak güç aracı olarak işlevi, yalnızca devlet politikalarıyla değil, çok katmanlı bir kültürel ve dijital ekosistemle desteklenmektedir. Dil diplomasisi, eğitim diplomasisi ve medya-kültürel aktarım alanlarının birbirini tamamlayan işlevleri, Türkçenin uluslararası düzeyde sürdürülebilir bir etki alanı oluşturmaya katkı sağlamaktadır.

Türkçenin yumuşak güç aracı olarak işlev kazanmasında, Türkiye'nin kültürel ve eğitim diplomasisi yürüten kurumlarının belirleyici bir rolü bulunmaktadır. Bu kurumlar, farklı coğrafyalarda Türkçeyi yalnızca bir iletişim aracı olarak değil, aynı zamanda Türkiye'nin kültürel kimliğinin bir taşıyıcısı ve uluslararası imajının bir unsuru olarak konumlandırmaktadır.

3. Kurumların Türkçeye Katkısının Analitik Değerlendirmesi

Aşağıda kısaca değinilen ve incelenen kurumlar, Türkiye'nin Türk dili ve kültürü üzerinden uluslararası düzeyde görünürlüğünü artıran başlıca aktörlerdir. Çalışmaya konu kurumların ortak yönü, Türkçeyi kültürel kimliğin ve kamu diplomasisinin merkezine yerleştirmeleridir. Ancak, hedef kitle, coğrafi öncelikler ve sürdürülebilirlik politikaları açısından belirgin farklılıklar da gözlemlenmektedir. Fakat bu farklar ayrılaşmış parçalardan ziyade birbirini tamamlayan bütünsel bir yapının teknik ayrımları olan yapıdadır.

Yunus Emre Enstitüsü, dil diplomasisinin dolayısıyla kültürel diplomasiinin en görünür temsilcisi konumundadır. YEE'nin 2025 yılı itibarıyla 70'ten fazla ülkede 101 kültür merkezi (YEE, 2023) bulunmakta olup, bu merkezlerde her yıl binlerce kişi Türkçe öğrenmektedir. YEE, yalnızca dil öğretimi değil, aynı zamanda kültürel etkinlikler ve sınav sistemleri aracılığıyla Türkçenin standartlaşmasına katkı sunmaktadır.

Türkiye Maarif Vakfı, yurt dışında açtığı okullar ve yürüttüğü öğretmen yetiştirme programlarıyla eğitim diplomasisinin öncüsüdür. Vakfın 2025 itibarıyla 56 ülkede 528'den fazla eğitim kurumu bulunmaktadır (TMV, 2025). TMV, bu kurumlarda Türkçeyi hem eğitim dili hem de kültürel etkileşim aracı olarak kullanarak sürdürülebilir bir dil politikası geliştirilmesine katkı sunmaktadır.

Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı, kalkınma yardımları ve eğitim projeleri aracılığıyla Türkçenin dolaylı yayılımını desteklemektedir. Özellikle Balkanlar, Orta Asya ve Afrika'da yürütülen eğitim altyapı projelerinde Türkçe ders materyalleri desteğine, Türkoloji sınıfları ve kütüphanelerinin inşaa ve ihyasına önem verilmekte, bu da Türkçenin uluslararası statüsünü güçlendirmektedir.

Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı, uluslararası öğrenci programları ve mezun ağlarıyla Türkçenin öğrenilmesini ve kullanımını teşvik etmektedir. 2012–2024 yılları arasında 170'den fazla ülkeden gelen 180.000'den fazla öğrenci Türkiye Bursları kapsamında Türkçe eğitimi almıştır (YTB, 2024). Diploması faaliyetleri içinde en kalıcı etkiyi bırakma kapasitesine sahip bu faaliyetin sonucunda öğrenciler, ülkelerine döndüklerinde Türkçenin gönüllü kültürel elçileri haline gelmektedirler.

TRT ve Anadolu Ajansı, ise medya diplomasisi yoluyla Türkçenin yumuşak gücünü pekiştirmektedir. TRT'nin uluslararası yayınları (TRT World, TRT Avaz) aracılığıyla Türkçe, dijital platformlarda ve haber ağlarında küresel ölçekte görünür hale gelmiştir. Bu kurumların yanı sıra özel kanallar ve dijital platformlar da dijital diploamsiye ve medya diplomasisine önemli katkılar sunmaktadır.

Adı geçen kurumların örgüt ağının durumu; kuruluşu, temel faaliyet alanı, etki alanı ve Türkçeye katkıları bakımından incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda bir tür demografik bilgi bankası oluşturulmuş ve aşağıda paylaşılmıştır.

Kurum	Kuruluş Yılı	Temel Alan	Etki Alanı	Türkçeye Katkı
Yunus Emre Enstitüsü	2009	Kültürel Diplomasi	72 ülke 101 Merkez	Türkçe öğretimi, kültür merkezleri ve öğretmen eğitimi programları
Türkiye Maarif Vakfı	2016	Eğitim Diplomasi	56 ülke 528 Kurum	Okul ve öğretmen ağıyla Türkçe eğitimi ve müfredat desteği
TİKA	1992	Kalkınma ve İş Birliği	150 ülke 73 Ofis	Eğitim projeleri, altyapı ve Türkçe materyal desteği
YTB	2010	Kamu Diplomasisi	170+ ülke	Uluslararası öğrenci bursları, diaspora ve mezun ağı
TRT/Anadolu Ajansı	1964 / 1920	Medya Diplomasisi	Küresel	Türkçe medya içeriği, kültürel imaj inşası ve dijital diplomasi

Tablo 1. Yumuşak güç aracı kurumlar ve durumları

Tarihsel ve niteliksel açıdan değerlendirilen ve Türkçeye katkıları bakımından incelenen kurumların söz konusu incelemelerinde dikkate alınan ana başlıklar şunlardır:

- ⊙ Kurumsal Kapsam ve Yaygınlık
- ⊙ Eğitimsel Etkililik
- ⊙ Kültürel Etkileşim Kapasitesi
- ⊙ Diplomatik Görünürlük
- ⊙ Algı ve İmaj Üretimi
- ⊙ Sürdürülebilirlik ve Koordinasyon
- ⊙ Dijital Diplomasi Boyutu



Boyut / Kategori	Analiz Ölçütü	Açıklama	Veri Kaynakları
Kurumsal Kapsam ve Yaygınlık	Ülke sayısı, merkez sayısı, öğrenci sayısı	Kurumun faaliyet gösterdiği coğrafi alan, etki hacmi	Kurumsal faaliyet raporları, yıllık istatistikler
Eğitimsel Etkililik	Öğretici niteliği, müfredat uygunluğu, öğretim materyalleri	Türkçe öğretimi faaliyetlerinin pedagojik kalitesi	YEE, TMV, YTB, TİKA raporları, akademik değerlendirmeler
Kültürel Etkileşim Kapasitesi	Kültürel etkinlik türü ve sıklığı, katılım oranı	Dil öğretiminin kültürel diplomasiyle entegrasyonu	Kültür merkezleri verileri, medya analizleri
Diplomatik Görünürlük	Uluslararası iş birlikleri, protokoller, medya yansımaları	Kurumun Türkiye'nin dış politika söylemiyle uyumu	Dışişleri Bakanlığı, TRT, basın arşivleri
Algı ve İmaj Üretimi	Hedef kitledeki Türkiye algısı, mezun görüşleri	Türkçe ile imaj oluşturma potansiyeli	Kurumsal faaliyet raporları, yıllık istatistikler, kamuoyu araştırmaları
Sürdürülebilirlik ve Koordinasyon	Kurumlar arası iş birliği, kaynak yönetimi	Uzun vadeli etki, kurumsal dayanıklılık	Resmî raporlar, saha gözlemleri, proje analizleri
Dijital Diplomasi Boyutu	Çevrim içi Türkçe kursları, dijital içerik, sosyal medya erişimi	Yeni medya araçlarıyla dilin görünürlüğü	Dijital platformlar, sosyal medya verileri

Tablo 2. Değerlendirme kriterleri

Söz konusu boyutlara göre yapılan incelemede kurumların güçlü ve zayıf yönleri ve bu açıdan değerlemeleri yapıldığında aldıkları etki değer işaretlemesi aşağıda paylaşılmıştır.

Kurum	Güçlü Yönler	Zayıf Yönler / Sınırlılıklar	Yumuşak Güç Etkisi (1-5)
Yunus Emre Enstitüsü (YEE)	Kültürel diplomasi ağı güçlü, çok sayıda merkez	Öğretici yetiştirme altyapısı bazı bölgelerde yetersiz	☆☆☆☆
Türkiye Maarif Vakfı (TMV)	Okul sistemiyle doğrudan etki, uzun süreli öğrenme	Bazı ülkelerde politik algı sorunları	☆☆☆☆
TİKA	Geniş coğrafi erişim, kalkınma projeleriyle entegrasyon	Dil öğretimi doğrudan öncelik değil	☆☆☆
YTB	Burslu öğrenci ağı, mezun diplomasisi	Mezun takibi ve iletişimde süreklilik zayıf	☆☆☆☆
TRT / Anadolu Ajansı	Medya diplomasisinde yüksek görünürlük	Dil öğretimiyle doğrudan bağlantı sınırlı	☆☆☆
☆☆☆☆	Mükemmel – kapsamlı e etkili.		
☆☆☆☆	Güçlü – küçük iyileştirmelerle mükemmel olabilir.		
☆☆☆	Orta düzey – belirli alanlarda sınırlı		
☆☆	Geliştirilmeye açık – etkisi düşük		
☆	Zayıf – sınırlı veya etkisiz		

Tablo 3. Değerlendirme sonuçları

Bu kurumsal yapı bir bütün olarak ele alındığında, Türkçenin yumuşak güç potansiyeli çok katmanlı bir ağ üzerinden inşa edilmektedir. Ancak kurumlar arası eşgüdümün ve ortak stratejik çerçevenin güçlendirilmesi, Türkçenin uluslararası dil statüsünü pekiştirmek açısından kritik önem taşımaktadır. Ayrıca sürdürülebilirlik, yerel ihtiyaçlara uyum ve dijital dönüşüm politikalarının ortak bir dil stratejisiyle bütünleştirilmesi gerekmektedir.

- ⊙ YEE ve TMV, Türkçenin doğrudan öğretimi ve kültürel etkileşim bakımından en yüksek etki kapasitesine sahip aktörlerdir. Kamuoyuna erişim ve iletişim gücü artırılmıştır.
- ⊙ YTB mezun ağı üzerinden “kalıcı yumuşak güç” etkisi yaratmakta, ancak bu ağın koordinasyonu güçlendirilmelidir.
- ⊙ TİKA, kalkınma yardımlarına entegre eğitim faaliyetleriyle dolaylı bir etki yaratır; dilin diplomasiye yansması daha semboliktir ve destekçi unsurdur.
- ⊙ TRT ve Anadolu Ajansı, Türkçeyi küresel bir kültür markasına dönüştürmekte; diziler, haberler ve belgesellerle kültürel yumuşak gücü beslemektedir.

4. Sonuç ve Değerlendirme

Türkçenin yumuşak güç aracı olarak etkisi, yalnızca dil öğretim faaliyetleriyle sınırlı değildir; bu etkinlik, kültürel içerik üretimi, politik kararlılık, eğitim diplomasisi ve uluslararası iş birlikleri aracılığıyla sürdürülebilir bir yapı kazanmaktadır. Dil, ulusların kendilerini dünyaya anlatma biçimlerinden biri olarak değerlendirildiğinde, Türkçenin yaygınlaştırılması Türkiye'nin küresel kimlik inşasında temel bir unsur haline gelmiştir.

Türkiye'nin Yunus Emre Enstitüsü, Türkiye Maarif Vakfı, YTB, TİKA, TRT ve Anadolu Ajansı gibi kurumlar üzerinden yürüttüğü çok boyutlu dil ve kültür politikaları, Türkçeyi hem iletişim dili hem de diplomatik etkileşim aracı haline getirmiştir. Ancak bu politikaların etkili ve sürdürülebilir olabilmesi için üç temel alanda güçlendirme yapılması gerekmektedir:

1. **Standardizasyon ve Öğretici Niteliği:** Türkçe öğretim sistematığı kur süreçlerinden materyallere, öğretici yeterliliklerinden ölçme-değerlendirme süreçlerine kadar özel olarak ele alınmalı, stnadrt bir yapıya kavuşturulmalıdır. Türkçe Yeterlik Sınavı (TYS) gibi standart ölçme araçlarının uluslararası tanınırlığı ve alternatifleri artırılmalı, yabancı dil olarak Türkçe öğreticilerinin pedagojik ve kültürlerarası yeterlikleri sistematik biçimde desteklenmelidir. Bu durum, Türkçenin küresel ölçekte güvenilir bir dil öğretimi markası haline gelmesine katkı sağlayacaktır.
2. **Kurumsal Koordinasyon ve Veri Paylaşımı:** Türkçeyi yurt dışında tanıtan kurumlar arasında eşgüdümün artırılması, stratejik planlamanın ortak hedeflere dayalı olarak yürütülmesini kolaylaştıracaktır. Kurumlar arası veri paylaşımı ve ortak değerlendirme mekanizmaları, hem kaynak kullanımını etkinleştirecek hem de dil politikalarının bölgesel ihtiyaçlara uyumunu artıracaktır.
3. **Dijital Diplomasi ve Yeni Alanlar:** Metaverse, yapay zekâ destekli dil öğrenme uygulamaları ve dijital kültür üretimi, Türkçenin yumuşak güç alanlarını genişleten yenilikçi araçlardır. Türkçe dijital içeriklerin artırılması, dijital platformlarda görünürlük sağlanması ve sanal kültürel etkileşim ortamlarının oluşturulması, Türkiye'nin çağdaş kamu diplomasisi hedeflerine doğrudan katkı sunacaktır.

Veriler ve çalışma içeriği incelendiğinde, Türkçe artık yalnızca bir iletişim dili değil; Türkiye'nin küresel kimliğini, kültürel değerlerini ve politik vizyonunu temsil eden çok boyutlu bir diplomasi aracıdır. Türkçenin yumuşak güç kapasitesi, stratejik koordinasyon, dijital yenilik ve nitelikli insan kaynağıyla desteklendiğinde, Türkiye'nin uluslararası konumunu güçlendiren kalıcı bir kültürel sermaye işlevi görecektir.

Türkçenin yumuşak güç etkisi, kurumlar arası eşgüdüm, öğretici niteliği, kültürel içerik derinliği ve dijital diplomasiye entegrasyon ölçüsünde artmaktadır. Ancak kurumsal hedeflerin tutarlılığı ve ortak veri paylaşımı konusundaki eksiklikler, bu potansiyelin tam kapasiteyle kullanılmasını engellemektedir. Bu nedenle Türkçe öğretimi, sadece kültürel değil, stratejik bir ulusal diplomasi politikası olarak ele alınmalıdır.

Türkçenin yumuşak güç etkisi, kurumlar arası eşgüdüm, öğretici niteliği, kültürel içerik derinliği ve dijital diplomasiye entegrasyon ile artırılmalıdır. Kurumsal hedeflerin tutarlılığı ve ortak veri paylaşımı konusundaki eksiklikler, bu potansiyelin tam kapasiteyle kullanılmasını engellemektedir. Bu nedenle Türkçe öğretimi, sadece kültürel değil, stratejik bir ulusal diplomasi politikası olarak ele alınmalıdır. Özetle nicelik odaklı göstergeleri gelişim aracı olarak kullanıp kurumlararası ahenkle nitelik odaklı yeni bir boyuta geçilmelidir.

KAYNAKÇA

- Demir, T. (2022). Eğitim diplomasisi faaliyeti olarak yabancılara Türkçe öğretimi [Konferans Sunumu]. 5. Uluslararası Ege Sosyal ve Beşeri Bilimler Kongresi, Şubat 25-26, 2022
- Demir, T. (2023) *Türk Dillilere Türkiye Türkçesinin Öğretimi içinde Eğitim Diplomasisinde Türk Dilli Öğrenciler ve Türk Dünyası'yla Etkileşim*. Nobel.
- Demir, T. (2023). Eğitim Diplomasisinde Türk Dilli Öğrenciler ve Türk Dünyası'yla Etkileşim. U. Başar (Ed.) *Türk Dillilere Türkiye Türkçesinin Öğretimi. İçinde* (s. 31-67.) Nobel.
- Nye, J. S. (1991). *Bound to Lead: The Changing Nature of American Power*. Basic Books.
- Nye, J. S. (2008). *The Powers to Lead*. Oxford University Press.
- Nye, J. S. (2023). *Yumuşak Güç. Serbest Akademi*. Çeviren: Rayhan İnan Aydın.
- TMV, 2025. Türkiye Maarif Vakfı, Dünyada Maarif. <https://turkiyemaarif.org/>
- TRT (2025). Türkiye Radyo Televizyon Kurumu. <https://www.trt.net.tr/kurumsal/tarihce>. TRT World. (2020). TRT World 2020 Yayın Raporu. TRT Yayıncılık.
- Türkiye Bursları (2024). Türkiye Bursları Hakkında. <https://www.turkiyeburslari.gov.tr/hakkimizda>
- YEE, 2025. Yunus Emre Enstitüsü, Türk Kültür Merkezleri. <https://yee.org.tr/tr>
- YTB (2025). Yurt Dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı. Erişim: <https://ytb.gov.tr/>
- Zaharna, R. S. (2010). *Battles to Bridges: U.S. Strategic Communication and Public Diplomacy after 9/11*. Palgrave Macmillan.
- Zaharna, R. S. (2012). *The cultural awakening in public diplomacy*. Figueroa Press.



XVII.ULUSLARARASI
DÜNYA DİLİ
TÜRKÇE
SEMPOZYUMU

Tuğba EMİRHAN* Mehmet KARA**

**5. ve 6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Okuma Metinlerinin Çocuk Edebiyatının
Temel İlkeleri Açısından İncelenmesi**

Özet

Çocuk edebiyatı ürünleri, çocukların bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimlerinde önemli bir yer tutar. Bu ürünler aracılığıyla öğrenciler dil becerilerini geliştirir, kelime hazinelerini zenginleştirir ve ifade gücü kazanırlar. Türkçe ders kitapları ise çocuk edebiyatı ürünlerini öğrencilere ulaştıran temel kaynaklardan biridir. Şiir, hikâye, masal, gezi yazısı, anı, günlük, mektup ve deneme gibi edebî türlerle hazırlanan bu kitaplar, çocukların hem dil gelişimini hem de kültürel birikimini destekler. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli doğrultusunda hazırlanan 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı çerçevesinde 5. ve 6. sınıf Türkçe ders kitapları yenilenmiştir. Dolayısıyla sözü edilen kitaplarda yer alan metinlerin çocuk edebiyatının temel ilkeleri açısından değerlendirilmesi önemlidir. Bu araştırmanın temel amacı, çocuk edebiyatının temel ilkeleri çerçevesinde Türkçe ders kitaplarındaki okuma metinlerini incelemektir. Bu doğrultuda Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2025-2026 eğitim-öğretim yılında yayımlanan 5. ve 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan okuma metinleri çocuk edebiyatının temel ilkelerine uygunluk açısından değerlendirilmiştir. Araştırma verilerinin toplanması, analizi ve yorumlanmasında nitel araştırma yöntemi kullanılmış, belirtilen Türkçe ders kitapları okunarak doküman analizi yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak ise çocuk edebiyatının temel ilkelerinden hareketle hazırlanan bir liste kullanılmış, söz konusu ilkelerin kitaplarda nasıl işlendiği örneklerle açıklanmıştır. Araştırma bulgularına göre incelenen kitaplarda kısa, yalın ve kurallı cümleler öne çıkmaktadır. Aynı zamanda çocukların yaş ve gelişim düzeyine uygun deyimlere, atasözlerine ve çeşitli söz sanatlarına yer verilmiştir. Metinlerde yazarın aktarmak istediği temalar ile çocuklarda kazandırmayı hedeflediği davranışlar açık bir biçimde sunulmuş; aile, yurt ve millet sevgisi vurgulanmıştır. Çocuk edebiyatı ürünleri, dil ve anlatım açısından çocukların ilgisini çekmeli ve onların yaratıcı düşünme becerilerine katkı sunmalıdır. İncelenen kitaplardaki metinlerin, çocukların hayatı tanımalarına yardımcı olacak biçimde kurgulandığı ve yaratıcı etkinliklerle desteklendiği görülmektedir. Nitelik karakterlerin günlük yaşamdan seçilmesi, çocukların kahramanlarla özdeşim kurmasını kolaylaştırmıştır. Çocuk edebiyatı metinlerinde doğrudan öğüt verme yaklaşımı, çocukların doğruları kendi yaşantıları aracılığıyla keşfetmelerini sınırlandırmaktadır. İncelenen bazı metinlerde bu tür öğüt niteliği taşıyan unsurlar tespit edilmiştir. Bu nedenle yeni hazırlanacak Türkçe ders kitaplarında iletilerin, örtük (dolaylı) bir anlatımla verilmesine dikkat edilmelidir. Böyle bir yaklaşım, çocuk edebiyatının temel ilkelerinin etkili biçimde Türkçe ders kitaplarına yansıtılmasını sağlayarak kitapların eğitsel ve edebî değerini artıracaktır.



**ANAHTAR
KELİMELE**

Çocuk edebiyatı, Çocuk edebiyatının temel ilkeleri,
Türkçe ders kitapları, Türkçe eğitimi.

* Dr., Millî Eğitim Bakanlığı, tubaemirhan@hotmail.com

** Prof. Dr., Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, mehkara@gazi.edu.tr

An Analysis of Reading Texts in 5th and 6th Grade Turkish Textbooks in Terms of the Fundamental Principles of Children's Literature

Abstract

Children's literature plays an important role in children's cognitive, emotional and social development. Through these products, students develop their language skills, enrich their vocabulary and gain expressive power. Turkish textbooks are one of the main sources that bring children's literature to students. These books, prepared using literary genres such as poetry, stories, fairy tales, travel writing, memoirs, diaries, letters, and essays, support both children's language development and cultural accumulation. In line with the Turkey Century Education Model, the 5th and 6th grade Turkish textbooks have been renewed within the framework of the 2024 Turkish Language Teaching Programme. Therefore, it is important to evaluate the texts in these books in terms of the basic principles of children's literature. The main objective of this research is to examine the reading texts in Turkish textbooks within the framework of the basic principles of children's literature. In this context, reading the texts in the 5th and 6th grade Turkish textbooks published by the Ministry of National Education for the 2025-2026 academic year were evaluated in terms of their compliance with the basic principles of children's literature. Qualitative research methods were used to collect, analyse and interpret the research data, and document analysis was performed by reading the specified Turkish textbooks. A list prepared based on the basic principles of children's literature was used as a data collection tool, and examples were provided to explain how these principles were applied in the books. According to the research findings, short, simple and regular sentences stand out in the books examined. At the same time, idioms, proverbs and various figures of speech appropriate to the age and developmental level of children are included. The themes that the author wanted to convey and the behaviours that they aimed to instil in children were presented in a clear manner, with an emphasis on love for family, country and nation. Children's literature products should attract children's interest in terms of language and expression and contribute to their creative thinking skills. It is observed that the texts in the books examined are structured in a way that helps children understand life and are supported by creative activities. Indeed, the selection of characters from everyday life has made it easier for children to identify with the heroes. The approach of giving direct advice in children's literature texts limits children's ability to discover the truth through their own experiences. Elements of this kind of advice were found in some of the texts examined. Therefore, care should be taken to ensure that messages in newly prepared Turkish textbooks are conveyed through implicit (indirect) narration. Such an approach will increase the educational and literary value of the books by effectively reflecting the basic principles of children's literature in Turkish textbooks.



KEYWORDS

Children's literature, Fundamental principles of children's literature, Turkish textbooks, Turkish education.

1. Giriş

Çocukluk dönemi, bireyin kişilik gelişiminin temellerinin atıldığı ve duygu dünyasının biçimlendiği kritik bir evredir. Bu süreçte çocuğun çevresinden edindiği deneyimler; zihinsel, duygusal ve sosyal gelişimini doğrudan etkiler. Bu nedenle çocuklara hitap eden görsel, işitsel ve yazılı materyallerin; onların yaşına, gelişim özelliklerine ve ilgi alanlarına uygun biçimde tasarlanması büyük önem taşır. Zira çocuk; dünyayı kendine özgü algılarıyla anlamlandırmaya çalışan, sosyal, dilsel ve ruhsal gelişimi henüz tamamlanmamış, yetişkinlerden farklı özellikler gösteren bir bireydir (Dilidüzgün, 2003).

Çocuğa görelilik kavramı, eğitim ve çocuk edebiyatı alanlarında uzun süredir önemini koruyan temel bir ilkedir. Genellikle edebî metinlerle ilişkilendirilen bu yaklaşım, farklı araştırmacılar tarafından çeşitli biçimlerde tanımlanmıştır. Sever'e (2015) göre çocuğa görelilik, yazarın eserini oluştururken çocuğun ilgi, ihtiyaç ve dil düzeyini göz önünde bulundurmasıyla ilgilidir. Sınar (2007) ise bu kavramı, çocuğun anlama ve kavrama düzeyine uygun düşen dil, üslup ve tema tercihleriyle ilişkilendirir. Oğuzkan (2010) da çocuk edebiyatı ürünlerinin eğitsel amaç taşımadan, çocuğa doğal bir okuma zevki kazandıracak biçimde düzenlenmesi gerektiğini vurgular. Bu bağlamda çocuğa görelilik; hem biçim hem de içerik yönünden çocuğun gelişimsel özelliklerine, duygu ve düşünce dünyasına uygunluk esasına dayanan çok yönlü bir ilkedir.

Çocuk edebiyatı, temelinde çocuk ve edebiyat olmak üzere iki ögeye dayanır. Çocuklara yönelik eserlerin, edebiyatın sanatsal ve estetik değerlerini bütünüyle yansıtmayı gerekir. Çocuğa yazmak, hem onun dünyasına uygun olmayı hem de edebî nitelikleri koruyabilmeyi gerektiren bir yazarlık anlayışıdır (Şirin, 2000). Bu yönüyle çocuk edebiyatı, yalnızca estetik bir anlatım biçimi değil aynı zamanda çocuğun gelişimini destekleyen bir araç olarak da önem taşır. Nitekim çocuk edebiyatı; çocukların gelişimlerini destekleyen, hayal güçlerine, duygularına, düşüncelerine, yetenek ve beğenilerine hitap eden aynı zamanda eğlendirirken eğiten tüm sözlü ve yazılı ürünleri kapsamaktadır (Yalçın & Aytaş, 2012).

Çocuk edebiyatı, yalnızca sanatsal bir alan değil aynı zamanda eğitim sürecini destekleyen bir öğrenme aracıdır. Bu nedenle, eğitim sürecinde kullanılacak metinlerin seçiminde çocuk edebiyatının temel ilkeleriyle uyumlu olması büyük önem taşımaktadır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında yenilenen 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda da metin seçimine ilişkin esaslar 25 maddede ifade edilmiştir (MEB, 2024). Sözü edilen maddelerden, çocuk edebiyatının temel ilkeleri ile ilgili olanlar şu şekilde sıralanabilir:

- ✔ Metinler insan hak ve özgürlüklerine, demokratik değerlere, kişisel verilerin gizliliğine, hayvan haklarına aykırılık teşkil edebilecek; doğaya zarar verebilecek unsurlar içermemelidir.
- ✔ Metinlerde millî, manevi, ahlaki, tarihî, kültürel ve toplumsal değerlere aykırı unsurlar yer almamalıdır.
- ✔ Metinler, çocuğa görelilik ve çocuk gerçekliği ilkelerine uygun eserlerden seçilmelidir.
- ✔ Derslerde kullanılacak tüm metinler (ana metinler ve etkinliklerde kullanılacak metinler) öğrencilerin sınıf seviyesine, temaya uygun; söz varlıklarını zenginleştirecek nitelikte olmalıdır. Etkinlikler metinlerden hareketle hazırlanmalıdır.

- Metinler, öğrencilere okuma sevgisi ve alışkanlığı kazandıracak, onların okur kimliği oluşturabilmelerini sağlayacak türünün iyi örneklerinden seçilmelidir.
- Türk ve dünya edebiyatından edebî ve kültürel değer taşıyan metinler seçilmelidir.
- Metinlerde olumsuz etki oluşturabilecek ifadeler (argo, küfür, hakaret, müstehcenlik, şiddet, zorbalık vb.) metnin bütünlüğünü bozmadan çıkarılmalıdır. Metinden çıkarılan yerler yay ayrıç içinde üç nokta ile gösterilmelidir.
- Öğrencide dil zevki ve estetik zevk oluşturacak; onların duygu, düşünce, bilgi ve hayal dünyalarını zenginleştirecek metinlere yer verilmelidir.
- Biyografi türünden seçilecek metinler kişinin örnek teşkil edebilecek ve ilham verebilecek özelliklerini yansıtmalıdır.
- Öğrencilerin ufkunu genişletmek, öğrencilere ilham vermek ve onları cesaretlendirmek için Türkiye'nin günümüze kadarki birikimini ve kazanımlarını, dünyada yankı uyandıran çalışmalarını, görünürlüğünü, yakın dönemin vizyonunu ve başarılarını temsil eden; ülkemiz kurum ve insanların önemli ve özgün çalışmalarını açıklayan, aralarında dijital içeriklerin de yer aldığı metinlere yer verilmelidir.

Bu maddeler incelendiğinde, öğretim programının metin seçiminde çocuğun yaş, ilgi ve gelişim düzeyine uygunluk ilkesine önem verdiği görülmektedir. Programda yer alan ölçütler; öğrencilerin dil becerilerini geliştirmeyi, okuma alışkanlığı kazandırmayı ve estetik duyarlılıklarını artırmayı hedeflemektedir. Ayrıca metinlerin değerler eğitimiyle de ilişkili olacak biçimde seçilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Bu yaklaşım, çocuk edebiyatının temel ilkeleri arasında yer alan "çocuğa görelilik", "eğitsel işlevsellik" ve "estetik nitelik" kavramlarıyla doğrudan örtüşmektedir. Dolayısıyla öğretim programı, yalnızca dil öğretimi değil aynı zamanda çocukların bilişsel, duyuşsal ve ahlaki gelişimlerini desteklemeyi amaçlayan bütüncül bir anlayışı benimsemektedir.

1.1. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Çocuk edebiyatı ürünleri, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmeleri, kelime hazinelerini zenginleştirmeleri ve ifade güçlerini artırmaları açısından önem taşır. Türkçe ders kitapları, bu ürünleri öğrencilere ulaştıran temel kaynaklardır. Şiir, hikâye, masal, anı, gezi yazısı, günlük, mektup ve deneme gibi çeşitli edebî türlerle zenginleştirilen bu kitaplar; çocukların hem dil gelişimini hem de kültürel birikimini destekler, estetik duyarlılıklarını artırır ve okuma alışkanlığı kazanmalarına katkı sağlar. Bu nedenle, Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin çocuk edebiyatı açısından değerlendirilmesi, programın hedefleriyle uygulama arasındaki uyumu tespit etmek açısından gereklidir.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli doğrultusunda hazırlanan 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı çerçevesinde 5. ve 6. sınıf Türkçe ders kitapları yenilenmiştir. Dolayısıyla sözü edilen kitaplarda yer alan metinlerin çocuk edebiyatının temel ilkeleri açısından değerlendirilmesi önemlidir.



Bu araştırmanın temel amacı, çocuk edebiyatının temel ilkeleri açısından Türkçe Ders kitaplarındaki okuma metinlerini incelemektir. Buradan hareketle araştırmanın alt amaçları şöyle ifade edilmiştir:

5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan okuma metinleri çocuk edebiyatının temel ilkeleri açısından uygun mudur?

6. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan okuma metinleri çocuk edebiyatının temel ilkeleri açısından uygun mudur?

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Türü

Bu çalışmada 2025-2026 eğitim ve öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan Ortaokul Türkçe dersi 5. ve 6. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki okuma metinlerinin çocuk edebiyatının temel ilkelerine ait özellikleri taşıyıp taşımadığı tespit edilmiş, ardından sözü edilen kitaplarda bu ilkelerin nasıl işlendiğinin analizi yapılmıştır. Araştırma verilerinin toplanması, analizi ve yorumlanmasında nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma, insanların algıları, deneyimleri ve olayların doğal ortamda gözlemlenmesini esas alan, veri toplamak için gözlem, görüşme ve doküman inceleme gibi yöntemlerin kullanıldığı, olayları bütüncül ve gerçekçi bir şekilde anlamaya yönelik bir araştırma yaklaşımıdır (Yıldırım & Şimşek, 2013).

2.2. Araştırma Modeli

Bu araştırma, Türkçe ders kitaplarındaki okuma metinlerini çocuk edebiyatının temel ilkeleri açısından incelemeyi amaçladığından araştırmada nitel araştırma tekniklerinden doküman analizi kullanılmıştır. Doküman analizi, araştırmada kullanılacak yazılı veya görsel materyallerin toplanarak belirli bir düzen ve sistematik çerçevede incelenmesi sürecidir (Yıldırım & Şimşek, 2013).

2.3. Veri Kaynakları

Bu araştırmanın veri kaynağını, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2025-2026 eğitim-öğretim yılında yayımlanan ortaokul 5. ve 6. sınıf Türkçe ders kitapları oluşturmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından TYMM kapsamında ortaokul kademesinde yalnızca bu iki sınıf düzeyine ait kitaplar yayımlandığından, araştırmada inceleme nesnesi olarak bu kitaplar seçilmiştir.

2.4. Veri Toplama Aracı

Çocuk edebiyatı ürünlerinde bulunması gereken özelliklerden hareketle çocuk edebiyatı ürünlerinin taşınması gereken özellikler tespit edilmiş ve değerlendirmeler bu özellikler çerçevesinde yapılmıştır. Sözü edilen özellikler aşağıda şöyle sıralanmıştır:

Tablo 1. Çocuk edebiyatı ürünlerinin taşınması gereken özellikler

"Metinlerde cümleler kısa ve basit olmalıdır." (Sever, 2015)
"Metinlerde kurallı cümlelerin sayısı devrik cümlelerden fazla olmalıdır" (Sever, 2015; Karatay, 2011)
"Metinlerde çocukların yaş ve gelişim düzeylerine uygun şekilde deyim ve atasözleri kullanılmalıdır." (Karatay, 2011; Şirin, 2000)
"Metinlerde çocukların yaş ve gelişim düzeylerine uygun söz sanatları kullanılmalıdır." (Karatay, 2011; Şirin, 2000)
"Metinlerde yazarın, aktarmak istediği tema ve çocuklarda geliştirmeyi amaçladığı davranışlar açık seçik belirtilmelidir." (Sever, 2015)
"Metinler çocuğa aile, yurt ve millet sevgisini aşılmalıdır." (Şirin, 2000)
"Metinlerde sevgi, saygı, hoşgörü, dürüstlük, çalışkanlık, doğruluk gibi ahlaki ve evrensel değerlere yer verilmelidir." (Şirin, 2000)
"Metinler, çocukların hayatı keşfetmesine yardım etmelidir." (Oğuzkan, 2010)
"Metinler yaratıcı etkinlikleri teşvik etmelidir." (Oğuzkan, 2010)
"Metinler türünün özelliklerini yansıtmalıdır." (Şirin, 2000)
"Metinler öğüt verici olmamalıdır, çocuk doğruyu kendisi bulmalıdır." (Sever, 2015; Şirin, 2000)
"Metinlerde işlenen konu akla yakın ve inandırıcı olmalıdır." (Karatay, 2011; Şirin, 2000)
"Metinlerdeki kahramanlar çocuğun özdeşim kurabileceği özellikler taşınmalıdır." (Sever, 2015; Şirin, 2000)
"Metinde anlatılan olayların geçtiği çevre ve yer çocukların algılayabileceği düzeyde olmalıdır." (Karatay, 2011; Şirin, 2000)

2.5. Veri Toplama Süreci ve Verilerin Analizi

Bu araştırmada, belirlenen Türkçe ders kitapları, doküman analizi yöntemiyle incelenmiştir. Doküman analizi, mevcut kayıt ve belgelerin sistematik biçimde değerlendirilerek veriye dönüştürülmesini amaçlayan bir nitel araştırma yöntemidir. Bu yöntem, belirli bir amaca yönelik olarak kaynakların bulunması, okunması, not alınması ve analiz edilmesi süreçlerini içerir (Karasar, 2005). Başka bir ifadeyle, hem basılı hem de dijital (bilgisayar temelli veya çevrim içi) materyallerin incelenmesi ve yorumlanması süreci olarak tanımlanabilir (Bowen, 2009). O'Leary'e (2017) göre ise doküman analizi, araştırma sürecinde birincil veri kaynağı olarak çeşitli yazılı metinlerin toplanması, sorgulanması ve çözümlenmesi aşamalarını kapsar. Seyidoğlu (2016) da bu yöntemi, araştırma konusuyla ilgili kişi veya kurumlarca oluşturulmuş yazılı, görsel ya da maddi belgelerin derlenip incelenmesi biçiminde açıklar.

Ayrıca, araştırma kapsamında gerekli verilerin bir bölümü kaynak taraması yoluyla elde edilmiştir. Bu kapsamda, çocuk edebiyatı, çocuğa görelilik ilkesi, çocuk edebiyatının temel ilkeleri ve ders kitapları konularına ilişkin literatür taraması yapılmış; TR Dizin, Dergipark, YÖK Akademik, PubMed, Google Scholar gibi veri tabanları ile çeşitli kütüphane kaynaklarından yararlanılmıştır.

3. Bulgular

3.1. Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

5. sınıf Türkçe ders kitabındaki okuma metinleri, çocuk edebiyatı ürünlerinde bulunması gereken nitelikler açısından ele alınmış ve elde edilen bulgular örneklerle desteklenerek konu somutlaştırılmıştır.

“Metinlerde cümleler kısa ve basit olmalıdır.” (Sever, 2015) 5. sınıf Türkçe ders kitabında, verilen örnekte de olduğu gibi cümleler kısa ve basittir: “Moni, oyunlarda karşılaştığı problemleri çok seviyordu. Ona göre oyunda bir sorun varsa bir öğrenme fırsatı da vardı. Bir problem varsa bir çözüm de vardı.” (MEB, 2025)

Metinlerde kurallı cümlelerin sayısı devrik cümlelerden fazla olmalıdır.” (Karatay, 2011; Sever, 2015) 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki okuma metinlerinde kurallı cümlelerin sayısı devrik cümlelerden fazladır. Bu madde aşağıda şöyle örneklendirilmiştir:

“

Sekiz yaşındaki Sığırtmaç Mustafa bir an durakladı. Okur-yazarlığı olmadığı için nasıl hesaplayacağını şaşırmişti. Kim bilir belki de, yılda 12 ayın olduğunu bile bilmiyordu. O anda Mustafa Kemal, çocuğun okuma yazma bilmediğini anladı. Onun daha fazla zorlanmaması için yanındakilere işaret etti. Çocuk onların yardımıyla yıllık kazancının 36 lira olduğunu hesaplayıp söyledi. (MEB, 2025)

”

Metinlerde çocukların yaş ve gelişim düzeylerine uygun şekilde deyim ve atasözleri kullanılmalıdır.” (Karatay, 2011; Şirin, 2000) 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki okuma metinlerinde çocukların yaş ve gelişim düzeylerine uygun şekilde deyim ve atasözleri kullanılmıştır. Konuya ilişkin örnekler şöyle sıralanabilir: “Bugün kendimi çok canlı hissediyorum. İçi içine sığmaz bir çocuk gibiyim.” (MEB, 2025) “Sorma babacığım sorma! Bir avuç toprağı aldım, işledim, fidan diktim, gözüm gibi baktım. O da bana ağaç verdi, meyve verdi. Onları sattım, zengin oldum.” (MEB, 2025) “Mete de eğlenenin tadını doyasıya çıkarıyordu.” (MEB, 2025)

“Metinlerde çocukların yaş ve gelişim düzeylerine uygun söz sanatları kullanılmalıdır.” (Karatay, 2011; Şirin, 2000) 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki okuma metinlerinde çocukların yaş ve gelişim düzeylerine uygun söz sanatları şöyle örneklendirilmiştir: “Buz gibi bir sesle ‘Korkunç bir şey’ diye bağırdı.” (MEB, 2025) “Maşallah artık turp gibi sapasağlamdı.” (MEB, 2025) “Benim uçurtmam artık o kadar yüksekte ki, onu göremiyorum! Benimkisi şu anda güneşle kucaklaşıyor, bunu görebiliyorum!” (MEB, 2025)

“Metinlerde yazarın, aktarmak istediği tema ve çocuklarda geliştirmeyi amaçladığı davranışlar açık seçik belirtilmelidir.” (Sever, 2015) 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki okuma metinlerinde yazarın, aktarmak istediği tema ve çocuklarda geliştirmeyi amaçladığı davranışlar açık seçik belirtilmiştir. Konuya ilişkin örnek aşağıda şöyle verilmiştir:

“

Ev içi doldurulması gereken bir kelime. Biz onu sadece mekân olarak algıladık. İçini sonradan hepimize yük olacak eşyalarla doldurduk. Kıymet verdiğimiz şey, insan değil eşya oldu. Değerli bir vazunun kırılması mesele haline gelirken, insanın kırılmasını sıradan görür olduk. Eşya, duygunun, ruhun önüne geçti. Televizyon dizileri bize büyük, heybetli evleri gösterdi. (MEB, 2025)

”

“Metinler çocuğa aile, yurt ve millet sevgisini aşılmalıdır.” (Şirin, 2000) 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki okuma metinleri; belirlenen temalar çerçevesinde çocuğa aile, yurt ve millet sevgisi aşılanmaktadır. Konuya ilişkin örnek aşağıda şöyle verilmiştir:

“

Aradan biraz zaman geçmiş. Bülbüllerin sesiyle neşelenen orman sessizliğe bürünmüş. Anne bülbül, evlat hasretine dayanamayıp yavrularını da yanına alıp düşmüş yola. Hayatında hiç bu kadar hızlı uçmamış. Çünkü kanatlarını değil, yüreğini çırpıyormuş. Sonunda kocaman bir han kapısının önüne varmışlar. Kapıda ellerinde yüklerle bekleyen birkaç adam duruyormuş.

”

Metinlerde sevgi, saygı, hoşgörü, dürüstlük, çalışkanlık, doğruluk gibi ahlaki ve evrensel değerlere yer verilmelidir.” (Karatay, 2011; Şirin, 2000) 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki okuma metinleri değerleri içermektedir. Örnekteki şiirde, değerler şöyle ele alınmıştır: “Sevmekten geri kalma / Yapan ol, yıkan olma / Sevene diken olma / Gülü incitme gönül.” (MEB, 2025)

“Metinler, çocukların hayatı keşfetmesine yardım etmelidir.” (Oğuzkan, 2010) 5. sınıf Türkçe ders kitabında, çocukların hayatı keşfetmesine yönelik metinlere şöyle yer verilmiştir:

“

Yürüyüş sırasında doğa koruma bilinci tüm katılımcıların hassasiyet gösterdiği bir konudur. Bu bilinç, doğaya ve canlılara zarar vermemeyi gerektirir. Çöp atmamak, ateş yakmamak, bitkilere zarar vermemek, hayvanları ve diğer insanları rahatsız etmemek, doğa koruma bilincine sahip olan her katılımcının çevreye karşı en önemli sorumluluğudur. (MEB, 2025)

”

“Metinler yaratıcı etkinlikleri teşvik etmelidir.” (Oğuzkan, 2010) 5. sınıf Türkçe ders kitabında, yaratıcı etkinlikler şöyle işlenmiştir: “Topsuz basketbol maçı yapabiliriz, dedi Moni. Basketbol oynamak için bir topa ihtiyacımız yok... Bu ilginç fikri duyan herkes şoke olmuştu.” (MEB, 2025)



“Metinler türünün özelliklerini yansıtmalıdır.” (Şirin, 2000) İncelenen metinler arasında bilgilendirici, öyküleyici ve şiir türünde örnekler tespit edilmiştir. Bu türlerin özellikleri dik-kate alındığında metinlerin türlerine özgü nitelikleri yansıttığı görülmektedir.

“Metinler öğüt verici olmamalıdır, çocuk doğruyu kendisi bulmalıdır.” (Sever, 2015; Şirin, 2000) 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki okuma metinlerinde, öğrencileri bilgilendirme ve yönlendirme amacı taşıyan öğüt verici nitelikte ifadeler tespit edilmiştir. Sözü edilen ifadeler şöyle örneklendirilmiştir: “Biliyorsunuz ki yemezsek yaşamımızı sürdüremeyiz. Canlıların en önemli ihtiyaçlarından biridir beslenme ihtiyacı... Eğer yemek yemezsek gelişimimizi sağlayıp sürdüremeyiz, güç kazanamayız. Soğuğa, sıcağa, hastalıklara karşı dirençli olamayız.” (MEB, 2025)

“Metinlerde işlenen konu akla yakın ve inandırıcı olmalıdır.” (Karatay, 2011; Şirin, 2000) 5. sınıf Türkçe ders kitabında işlenen konular, akla yakın ve inandırıcıdır. Konuya ilişkin örnek aşağıda şöyle ifade edilmiştir:

“

Babam inşaat işçisidir. Yazları ilçeye giderek çalışır, kışın iş olmadığı için evde oturur, genellikle yazın kazandığı para ile geçiniriz. O iri yarı, bıyıklı, yiğit bir adamdır. Herkesin yardımına koşan, çok ama çok iyi bir insandır. Köyümüzde onu sevmeyen bir tek kişi bile yoktur. İlçeden eve gelirken bize şekerler, helvalar, köyümüzde olmayan yiyecekler getirir. Onun gelmesini sabırsızlıkla beklerim. (MEB, 2025)

”

“Metinlerdeki kahramanlar çocuğun özdeşim kurabileceği özellikler taşımalıdır.” (Sever, 2015; Şirin, 2000) İncelenen okuma metinlerindeki kahramanlar, verilen örnekte de olduğu gibi çocuğun özdeşim kurabileceği özellikler taşımaktadır: “Annem mutfaktan bana sesleniyor. Haydi oğlum, yesene oğlum, yemezsen büyüyemezsin oğlum, çok zayıfsın...” (MEB, 2025)

Metinde anlatılan olayların geçtiği çevre ve yer çocukların algılayabileceği düzeyde olmalıdır.” (Karatay, 2011; Şirin, 2000) Sözü edilen metinlerde olayların geçtiği çevre ve mekânlar; ev, okul, park gibi çocukların kolaylıkla algılayabileceği ve ilişki kurabileceği biçimde düzenlenmiştir.

3.2. İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

6. sınıf Türkçe ders kitabındaki okuma metinleri, çocuk edebiyatı ürünlerinde bulunması gereken nitelikler açısından ele alınmış ve elde edilen bulgular örneklerle desteklenerek konu somutlaştırılmıştır.

“Metinlerde cümleler kısa ve basit olmalıdır.” (Sever, 2015) 6. sınıf Türkçe ders kitabında, aşağıdaki örnekte de olduğu gibi cümleler kısa ve basittir.

“

Anadolu bozkırına aylardır tek damla yağmur düşmemişti. Toprak tüm suyunu çekmiş, ovalar kurumuştur. Ortalık sessiz ve ıssızdı. Toprağın canı çekiliyordu. Sıcaklığın en bunaltıcı anında bir gök gürültüsü duyuldu. Bu, aylar sonra duyulan ilk gök gürültüsüydü. Bulutlar kısa süre sonra güneşin yüzünü kapayıp ortalığa can saçtı. Yağmur saatlerce dinmedi. (MEB, 2025)

”

“Metinlerde kurallı cümlelerin sayısı devrik cümlelerden fazla olmalıdır.” (Karatay, 2011; Sever, 2015) 6. sınıf Türkçe ders kitabındaki okuma metinlerinde kurallı cümlelerin sayısı devrik cümlelerden fazladır. Bu madde şöyle örneklendirilmiştir: “Anadolu bozkırına aylardır tek damla yağmur düşmemişti. Toprak tüm suyunu çekmiş, ovalar kurumuştur. Ortalık sessiz ve ıssızdı. Toprağın canı çekiliyordu. Sıcaklığın en bunaltıcı anında bir gök gürültüsü duyuldu. Bu, aylar sonra duyulan ilk gök gürültüsüydü.” (MEB, 2025)

“Metinlerde çocukların yaş ve gelişim düzeylerine uygun şekilde deyim ve atasözleri kullanılmalıdır.” (Karatay, 2011; Şirin, 2000) 6. sınıf Türkçe ders kitabındaki okuma metinlerinde çocukların yaş ve gelişim düzeylerine uygun şekilde deyim ve atasözleri kullanılmıştır. Konuya ilişkin örnekler şöyle sıralanmıştır: “Babamın “Bin bilsen de bir bilene danış.” veya “Soran dağlar aşmış, sormayan ovada yolunu şaşmış.” sözleri sayesinde istişare edip ortak akılla iş yapmanın değerini anlamışım.” (MEB, 2025) “Dedemden duyduğum “Ne ekersen onu biçersin.” ile anneannemin sıkça söylediği “Hazıra dağlar dayanmaz.” ve “Ödünç yiyen kesesinden yer.” öğütlerini duydukça ancak azimle çalışıp çaba göstermenin karşılığını alabileceğime inancım artmış.” (MEB, 2025)

“Metinlerde çocukların yaş ve gelişim düzeylerine uygun söz sanatları kullanılmalıdır.” (Karatay, 2011; Şirin, 2000) 6. sınıf Türkçe ders kitabındaki okuma metinlerinde çocukların yaş ve gelişim düzeylerine uygun söz sanatları şöyle örneklendirilmiştir: “Güzel ay, canım ay, yanımıza gel, mutlu et / Bizi bekler yağlı ekmeğe, tatlı çörek, ziyafet” (MEB, 2025) “Cana susamış toprak yağmur suyunu kana kana içti.” (MEB, 2025)

Metinler çocuğa aile, yurt ve millet sevgisini aşılamalıdır.” (Şirin, 2000) 6. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki okuma metinleri belirlenen temalar çerçevesinde çocuğa aile, yurt ve millet sevgisi aşılanmaktadır. Sözü edilen kitapta “vatan” şöyle işlenmiştir: “Vatan / Antalya’da bir mavi su / Posof’ta bir çorak tarla / Gümüşhane’de bir yemyeşil bahçedir/ Vatan” (MEB, 2025)

Metinlerde yazarın, aktarmak istediği tema ve çocuklarda geliştirmeyi amaçladığı davranışlar açık seçik belirtilmelidir.” (Sever, 2015) 6. sınıf Türkçe ders kitabındaki okuma metinlerinde yazarın, aktarmak istediği tema ve çocuklarda geliştirmeyi amaçladığı davranışlar açık seçik belirtilmiştir. Konuya ilişkin şöyle verilmiştir: “Türkçem, tek varlığım benim / Dilim, uygarlığım benim / Ağzımda sütü annemin / Türküz, Türkçe konuşuruz.” (MEB, 2025)

“Metinlerde sevgi, saygı, hoşgörü, dürüstlük, çalışkanlık, doğruluk gibi ahlaki ve evrensel değerlere yer verilmelidir.” (Karatay, 2011; Şirin, 2000) 6. sınıf Türkçe ders kitabındaki okuma metinleri değerleri içermektedir. Aşağıdaki örnekte değerler şöyle ele alınmıştır:

“

Köylüler evlerine, ambarlarına, ağıllarına koştı. Kimi eşeğinin sırtına yüklediği arpayı buğdayı, kimi çeyizini, kimi ördüğü yün çorabı, kimi temiz fanılayı, pamuğu getirdi. Ak çemberinin üzerinden kınalı saçları sarkan ihtiyar bir ana, elleriyle ördüğü birkaç çift yün çorabı askere uzattı. “Evlatlarımın ayakları üşümesin. Allah yardımcınız olsun yavrum,” diye dua ederek, halsiz bedenini bastonuna dayadı. Bastonunun varlığını da ancak o an fark edip bastonunu da askere uzattı. ‘Bunu da al oğul. Sakatlanan erlere dayanak olur.’ dedi. (MEB, 2025)

”

“Metinler, çocukların hayatı keşfetmesine yardım etmelidir.” (Oğuzkan, 2010) 6. sınıf Türkçe ders kitabında çocukların hayatı keşfetmesine yönelik metinlere şöyle yer verilmiştir: “Geniş bir coğrafyaya yayılmış olan Türklerin dünyasına yelken açmaya hazır mısınız? Türkler sadece Türkiye’de yaşayanlardan ibaret değil elbette. Dünyanın neresine giderseniz gidin bir Türk ailesiyle hatta Türk mahallesiyle karşılaşabilirsiniz.” (MEB, 2025)

“Metinler yaratıcı etkinlikleri teşvik etmelidir.” (Oğuzkan, 2010) 6. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerde yaratıcı etkinlikler şöyle işlenmiştir:

— Bugün neyi fark ettim biliyor musun dedeciğim?

— Neyi?

— Tepük oynuyoruz ya hani biz, onun adının nereden geldiğini buldum.

— Nereden geliyormuş?

— Biz tepük oynarken topa vurup ona tepiyoruz ya, işte tepmek fiiline ek getirilerek oyuna ad verilmiş. Yani tepmekten tepük olmuş.

Muhammet Buğra Han torununun gözlerindeki ışıltıyı iyi tanıyordu. Torununun sevincine ortak oldu.

— Aferin Mahmut, dedi ve alnından öptü.

— Bu bilgiyi de hazine sandığına attın mı peki? (MEB, 2025)

“Metinler türünün özelliklerini yansıtmalıdır.” (Şirin, 2000) İncelenen metinler arasında bilgilendirici, öyküleyici ve şiir türünde örnekler tespit edilmiştir. Bu türlerin özellikleri dikate alındığında metinlerin türlerine özgü nitelikleri yansıttığı görülmektedir.

“Metinler öğüt verici olmamalıdır, çocuk doğruyu kendisi bulmalıdır.” (Sever, 2015; Şirin, 2000) 6. sınıf Türkçe ders kitabındaki okuma metinlerinde öğüt veren bölümler tespit edilmiştir. Konuya ilişkin örneğe aşağıda şöyle yer verilmiştir:

“

Küçükler, büyüklere selam vermeli. Bir kişi bir ortama girdiğinde, mesela sınıfa girdiğinde “günaydın arkadaşlar” diyerek orada bulunanları selamlamalı. Asansörün önüne geldiğimizde orada bekleyen biri varsa, selam vermek bize düşer. Ya da asansöre bindiğimizde asansörde biri varsa merhaba diyerek binmek gerekir. (MEB, 2025)

”

“Metinlerde işlenen konu akla yakın ve inandırıcı olmalıdır.” (Karatay, 2011; Şirin, 2000) 6. sınıf Türkçe ders kitabında işlenen konular akla yakın ve inandırıcıdır. Konuya ilişkin örnek aşağıda şöyle ifade edilmiştir:

“

Hedeflerim sadece olimpiyatla sınırlı değil tabii ki. İleride spor psikoloğu olmak istiyorum. 17 yıllık hayatımda engelli bir sporcu ve bir ergen olarak olumlu veya olumsuz birçok şey tecrübe ettim. Bu tecrübelerimle ve alacağım eğitimlerle iyi bir psikolog olup ülkeme ve ülkemın insanlarına özveriyle hizmet edebileceğime inanıyorum. Sporla eğitim hayatını birlikte yürütmek, bununla birlikte sosyal hayatına aktif bir şekilde devam etmek gerçekten zor. Bunun için bir şeylerden vazgeçmek gerekiyor. (MEB, 2025)

”

“Metinlerdeki kahramanlar çocuğun özdeşim kurabileceği özellikler taşımalıdır.” (Sever, 2015; Şirin, 2000) İncelenen okuma metinlerindeki kahramanlar, aşağıdaki örneklerde olduğu gibi çocuğun özdeşim kurabileceği özellikler taşımaktadır:

“Faruk, elinde kalemi, defterine notlar alırken taşındıkları evin penceresinden sokağı izliyor, geride bıraktığı güzel anıları düşünüyordu.”

“

Adım Turna. Küçük, kendi hâlinde bir kasabanın çocuğuyum. İlkokuldan ortaokula kadar gazozcu Tahir amcanın yanında çıraklık ettim. Saçlarımı liseye gidene kadar mahalledeki Salim amcaya tıraş ettirdim. Kitap okumayı pek sevmezdim. Ama yine de kitaplarımı kimseye vermek istemez, okumasam bile dedemin sandığında biriktirirdim. (MEB, 2025)

”

“Metinde anlatılan olayların geçtiği çevre ve yer çocukların algılayabileceği düzeyde olmalıdır.” (Karatay, 2011; Şirin, 2000) Sözü edilen metinlerde olayların geçtiği çevre ve mekânlar; ev, okul, park gibi çocukların kolaylıkla algılayabileceği ve ilişki kurabileceği biçimde düzenlenmiştir.



4. Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada 2025-2026 eğitim ve öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan Ortaokul Türkçe dersi 5. ve 6. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki okuma metinlerinin çocuk edebiyatının temel ilkelerine ait özellikleri taşıyıp taşımadığı tespit edilmiş, ardından sözü edilen kitaplarda bu ilkelerin nasıl işlendiğine dair örnekler verilerek bulguların yorumları yapılmıştır.

Araştırmanın alt problemlerine ilişkin sonuçlar aşağıda şöyle ifade edilmiştir:

Araştırma bulgularına göre incelenen kitaplarda kısa, yalın ve kurallı cümleler öne çıkmaktadır. Aynı zamanda çocukların yaş ve gelişim düzeyine uygun deyimlere, atasözlerine ve çeşitli söz sanatlarına yer verilmiştir. Metinlerde yazarın aktarmak istediği temalar ile çocuklarda kazandırmayı hedeflediği davranışlar açık bir biçimde sunulmuş; aile, yurt ve millet sevgisi vurgulanmıştır.

Çocuk edebiyatı ürünleri, dil ve anlatım açısından çocukların ilgisini çekmeli ve onların yaratıcı düşünme becerilerine katkı sunmalıdır. İncelenen kitaplardaki metinlerin, çocukların hayatı tanımasına yardımcı olacak biçimde kurgulandığı ve yaratıcı etkinliklerle desteklendiği görülmektedir. Nitekim karakterlerin günlük yaşamdan seçilmesi, çocukların kahramanlarla özdeşim kurmasını kolaylaştırmıştır.

Çocuk edebiyatı metinlerinde doğrudan öğüt verme yaklaşımı, çocukların doğruları kendi yaşantıları aracılığıyla keşfetmelerini sınırlandırmaktadır. İncelenen bazı metinlerde bu tür öğüt niteliği taşıyan unsurlar tespit edilmiştir. Bu nedenle yeni hazırlanacak Türkçe ders kitaplarında iletilerin, örtük (dolaylı) bir anlatımla verilmesine dikkat edilmelidir. Böyle bir yaklaşım, çocuk edebiyatının temel ilkelerinin etkili biçimde Türkçe ders kitaplarına yansıtılmasını sağlayarak kitapların eğitsel ve edebî değerini artıracaktır.

KAYNAKÇA

- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- Dilidüzgün, S. (2003). *İletişim odaklı Türkçe derslerinde Türkçe kitapları*. Morpa Kültür.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel.
- Karatay, H. (2011). Çocuk edebiyatında bulunması gereken özellikler. T. Şimşek (Ed.), *Kuramdan uygulamaya çocuk edebiyatı* içinde (s. 77-125). Grafiker.
- Karatay, H. (2011). Karakter eğitiminde edebi eserlerin kullanımı. *Turkish Studies*. 6(19), 1439-1454.
- MEB. (2024). *Ortaokul Türkçe dersi öğretim programı*. <https://tymm.meb.gov.tr/ogretim-programlari/ortaokul-turkce-dersi>
- O'Leary, Z. (2017). *The essential guide to doing your research project*. SAGE Publications Inc.
- Oğuzkan, A. F. (2010). *Çocuk edebiyatı*. Anı.
- Sever, S. (2015). *Çocuk ve edebiyat*. Tudem.
- Seyidoğlu, H. (2016). *Bilimsel araştırma ve yazma el kitabı*. Güzem Can.
- Sınar, Çılgın, A. (2007). *Çocuk edebiyatı*. Morpa Kültür.
- Şirin, M. R. (2000). *99 soruda çocuk edebiyatı*. Çocuk Vakfı.
- Yalçın, A. & Aytaş G. (2012). *Çocuk edebiyatı*. Akçağ.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- MEB. (2025). Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı.
- MEB (2025). Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı.



XVII.ULUSLARARASI
DÜNYA DİLİ
TÜRKÇE
SEMPOZYUMU

Tunay **KARAKÖK***

Karamanoğlu Mehmet Bey'in Türkçeye Dair Tutumu: Orta çağ Anadolu'sunda Dil ve Siyaset

Özet

XIII. yüzyıl Anadolu'su, siyasi çalkantılar ve kültürel dönüşümlerin yaşandığı bir dönemdir. Moğol istilasının ardından zayıflayan Anadolu Selçuklu Devleti'nin otorite boşluğunda güç kazanan Türkmen beyliklerinden biri olan Karamanoğulları, özellikle Mehmet Bey döneminde Türkçenin resmi dil olarak benimsenmesi yönündeki politikasıyla öne çıkmıştır. Bu çalışma, Karamanoğlu Mehmet Bey'in 1277 yılında yayınladığı ve "Bugünden sonra divanda, dergâhta, bargâhta, mecliste ve meydanda Türkçeden başka dil kullanılmayacaktır" şeklindeki fermanını, dönemin siyasi, sosyal ve kültürel bağlamı içerisinde değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Araştırma, Orta çağ Anadolu'sunda dilin bir iktidar aracı olarak nasıl kullanıldığını incelemek ve Mehmet Bey'in bu kararının arkasındaki motivasyonları analiz etmektedir. İbn Bibî'nin el-Evâmirü'l-Alâ'iyye fi'l-Umûri'l-Alâ'iyye adlı eseri başta olmak üzere, dönemin birinci el kaynaklarından yararlanılarak, Karamanoğlu Mehmet Bey'in Türkçeyi siyasi bir sembol haline getirme çabasının Moğol-Selçuklu etkisine karşı bir tepki olarak ortaya çıktığı savunulmaktadır. Ayrıca, bu fermanın yalnızca idari bir düzenleme değil, aynı zamanda Türkmen kimliğinin siyasi ifadesi olduğu ve Anadolu'daki Türk varlığını pekiştirmeyi hedeflediği iddia edilmektedir. Çalışmada, Mehmet Bey'in dil politikasının kısa ve uzun vadeli etkileri de ele alınmaktadır. Fermanın, Karamanoğulları'nın siyasi gücünün zayıflamasıyla kalıcı bir yasal düzenlemeye dönüşemese de sonraki yüzyıllarda Türkçenin Anadolu'da bir yönetim ve edebiyat dili olarak gelişmesine öncülük ettiği vurgulanmaktadır. Nihayetinde, bu bildiri, Orta çağ Anadolu'sunda dil ve siyaset arasındaki ilişkiyi anlamak açısından Karamanoğlu Mehmet Bey'in Türkçe fermanını merkeze alarak, tarihsel bir perspektif sunmayı hedeflemektedir.



**ANAHTAR
KELİMELER**

Karamanoğlu Mehmet Bey, Türkçe, Orta Çağ Anadolu'su, Dil politikaları, Selçuklu Devleti, Moğol etkisi

* Dr. Öğr., Üyesi Bartın Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Tarih Bölümü, Orta çağ Tarihi ABD, tkarakok@bartin.edu.tr



Karamanid's Mehmet Bey's Language Policy: Turkish and Politics in Medieval Anatolia

Abstarct

The XIIIth century in Anatolia was a period of political upheaval and cultural transformation. Following the Mongol invasion, the weakening of the Anatolian Seljuk State created a power vacuum, enabling the rise of Turkmen principalities. Among them, the Karamanids stood out, particularly under the rule of Mehmet Bey, who implemented a policy establishing Turkish as the official language. This study examines Mehmet Bey's 1277 edict—which declared, "Henceforth, no language other than Turkish shall be used in the divan (court), dergâh (lodge), bargâh (palace), meclis (council), or meydan (public square)"—within the political, social, and cultural context of the era. The research investigates how language was employed as a tool of power in medieval Anatolia and analyzes the motivations behind Mehmet Bey's decision. Drawing on primary sources, notably Ibn Bibi's *al-Awāmir al-'Alā'iyya fī'l-Umūr al-'Alā'iyya*, it argues that Mehmet Bey's linguistic policy was a deliberate effort to politicize Turkish identity as a reaction against Mongol-Seljuk dominance. Furthermore, the edict is presented not merely as an administrative reform but as a assertion of Turkmen identity, aiming to consolidate Turkish presence in Anatolia. The study also explores the short- and long-term impacts of Mehmet Bey's language policy. Although the decree failed to become a permanent legal framework due to the Karamanids' declining political influence, it is emphasized as a pivotal step in the evolution of Turkish as a language of governance and literature in later centuries. Ultimately, this paper centers on Mehmet Bey's Turkish edict to offer a historical perspective on the interplay between language and politics in medieval Anatolia.



KEYWORDS

Karamanid Mehmed Bey, Turkish Medieval Anatolia, Language policies, Seljuk Sultanate of Rum, Mongol influence



Giriş

1. Karamanoğlu Mehmet Bey ve Tarihsel Arka Plan

XIII. yüzyıl Anadolu'su, siyasi otoritenin parçalandığı ve çok merkezli bir yapının olduğu bir dönem olarak dikkat çeker. Selçuklu Devleti'nin özellikle II. Gıyaseddin Keyhüsrev'in ölümünden sonra yaşadığı taht mücadeleleri ve Moğol baskısı, devletin siyasi bütünlüğünü zayıflatmış, yerel güçlerin öne çıkmasına neden olmuştur (İbn Bîbî, 1996, s. 334). Bu süreçte Anadolu'nun çeşitli bölgelerinde beylikler kurulmuş, bunlar hem siyasi hem de kültürel bakımdan bağımsızlık arayışına yönelmiştir. Karamanoğulları Beyliği, bu beylikler arasında Türk kimliğini ve Türk dilini siyasi bir araç olarak en güçlü biçimde kullanan yapıdır.

Karamanoğulları, köken itibarıyla Oğuzların Afşar boyuna mensuptur. Anadolu Selçuklularının zayıflamasıyla birlikte Karaman ve çevresinde etkin bir güç hâline gelmişlerdir. Mehmet Bey, beyliğin kuruluş sürecinde hem askerî hem de siyasi liderliğiyle öne çıkar. Onun döneminde Karaman, sadece bir siyasi merkez değil, aynı zamanda Türkçe'nin temsil edildiği bir kültür odağı hâline gelir. Mehmet Bey'in kişiliğinde dil, kimlik ve iktidar arasındaki ilişki, Orta Çağ Anadolu'sunun sosyo-politik yapısını anlamak açısından anahtar bir konumda durur.

Bu dönemde Anadolu'da kullanılan diller arasında Arapça, Farsça ve Türkçe önemli yer tutmaktaydı. Arapça, dinî ve ilmî metinlerin dili; Farsça ise edebiyat ve bürokrasi dili olarak Selçuklu sarayında üstün konumdaydı (Turan, 1971, s. 178). Türkçe ise daha çok halk arasında konuşulan dil konumundaydı. Bu bağlamda Karamanoğlu Mehmet Bey'in Türkçeye yönelik politikası, sadece bir dil tercihi değil, aynı zamanda yönetim anlayışında bir dönüşüm anlamına gelir. Onun 1277 tarihli meşhur fermanı, "Bugünden sonra divanda, dergâhta, barğâhta, mecliste ve meydanda Türkçeden başka dil kullanılmayacaktır" hükmüyle Türkçeyi devletin resmî dili hâline getirmeyi amaçlamıştır.

Bu fermanın tarihsel bağlamı, Anadolu'daki Moğol baskısına ve Selçuklu idaresine karşı bir siyasi tepkiyi de yansıtır. Ferman, sadece kültürel değil, aynı zamanda ideolojik bir bildirge niteliğindedir. Mehmet Bey'in bu tutumu, halkın diliyle yönetim arasındaki kopukluğu gidermeyi hedeflemiş, Türkçeyi kamusal alanda meşrulaştırmıştır. Bu yönüyle Karamanoğlu Mehmet Bey, Türk dil tarihinde yalnızca bir bey değil, aynı zamanda dilin kurumsallaşmasında öncü bir figür olarak yer alır.

2. Anadolu'da XIII. Yüzyıl Siyasi Durumu

XIII. yüzyıl, Anadolu tarihinde siyasî istikrarsızlık, Moğol baskısı ve beylikler arası rekabetin belirginleştiği bir dönemdir. 1243 Köseadağ Savaşı, Selçuklu otoritesinin kırılma noktası olmuştur (Aksarâyî, 2000, s. 112). Savaşın ardından Anadolu, İlhanlı hâkimiyetine girmiş, Selçuklu sultanları Moğollara bağlı yarı bağımsız hükümdarlar hâline gelmiştir. Bu zayıflık ortamında yerel beyler, özellikle Türkmen kökenli liderler, kendi bölgelerinde güç kazanmaya başlamıştır.

Karamanoğulları da bu ortamda doğmuş bir Türkmen beyliğidir. Karaman bölgesi, Selçuklu döneminde uç bölgesi olarak hem askerî hem ekonomik stratejik bir konuma sahipti. Beyliğin merkezi Karaman, Konya ve Ereğli'ye yakınlığıyla siyasi açıdan kritik bir noktadaydı. Mehmet Bey'in siyasî yükselişi de bu coğrafi avantajla doğrudan ilişkilidir. Onun döneminde Karaman, hem Moğol baskısına karşı bir direniş odağı hem de Anadolu'daki Türk unsurlarının sığınağı hâline gelmiştir.

Anadolu'daki beyliklerin çoğu, yalnızca askeri güçleriyle değil, aynı zamanda kültürel ve dilsel kimlikleriyle de varlık göstermiştir. Karamanoğlu Mehmet Bey'in Türkçeyi devlet dili hâline getirme girişimi, Anadolu'daki siyasi parçalanmaya karşı kültürel bir bütünlük arayışının tezahürü olarak okunabilir. Bu bağlamda dil, birleştirici bir unsur hâline getirilmiştir.

Dönemin tarihçisi İbn Bîbî (1996, s. 421), Mehmet Bey'in Konya'ya girdiğinde "Türk halkının sevgisini kazandığını ve halkın dilinden konuştuğunu" belirtir. Bu ifade, dilin sadece iletişim aracı değil, aynı zamanda siyasi meşruiyetin kaynağı olarak görüldüğünü gösterir. Türkçe'nin bu şekilde kamusal alanda kullanımı, yönetici elitin halkla bağına güçlendirmiş, Moğol ve Farsça etkisine karşı yerli bir direniş kimliği doğurmuştur.

Sonuç olarak XIII. yüzyıl Anadolu'sundaki siyasi yapı, Mehmet Bey'in dil politikasını anlamak için temel bir zemin sunar. O, yalnızca bağımsız bir bey değil, aynı zamanda dağılmış Anadolu toplumunda bir "kültürel bütünlük" arayışının öncüsüdür. Bu bağlamda dil politikası, siyasi bağımsızlığın simgesi hâline gelmiştir.

3. Mehmet Bey'in Yükselişi

Karamanoğlu Mehmet Bey, beyliğin ikinci kuşağında öne çıkan karizmatik bir liderdir. Babası Kerimüddin Karaman Bey'in vefatından sonra yönetimi devralan Mehmet Bey, kısa sürede Anadolu'daki siyasi dengelerde etkili bir aktör hâline gelmiştir. İbn Bîbî (1996, s. 437), onun cesur, halkla iç içe ve adaletli bir lider olarak anıldığını ifade eder. Bu nitelikler, onun fermanının halk tarafından benimsenmesinde önemli rol oynamıştır.

Mehmet Bey'in yükselişinde üç temel etken belirgindir: coğrafi avantaj, Türkmen desteği ve halk dili üzerinden kurulan siyasal meşruiyet. Moğolların Anadolu üzerindeki hâkimiyeti, halkta büyük bir hoşnutsuzluk yaratmış; özellikle Türkmen kitleleri, kendi kimliklerini yansıtan bir lider arayışına girmiştir. Mehmet Bey, bu boşluğu doldurarak hem askerî direniş hem de kültürel kimliği temsil etmiştir (Turan, 1971, s. 202).

1276–1277 yıllarında Konya üzerine yaptığı sefer, Mehmet Bey'in siyasi iddiasını açıkça ortaya koyar. Selçuklu tahtını Moğol etkisinden kurtarma girişimi başarısızlıkla sonuçlanmış olsa da, bu süreçte ilan ettiği Türkçe fermanı, kalıcı bir tarihsel iz bırakmıştır. Onun hedefi sadece iktidar kazanmak değil, aynı zamanda kendi toplumsal tabanının kimliğini yansıtan bir yönetim anlayışı inşa etmektir.

Mehmet Bey'in dil konusundaki kararlılığı, dönemin kültürel iklimine karşı bir meydan okumaydı. Farsça, saray dili olarak asırlarca üstünlük sağlamışken; Türkçe, "avam dili" olarak görülmekteydi. Mehmet Bey bu anlayışı tersine çevirmiş, Türkçe'nin devlet dili olabileceğini kanıtlamaya çalışmıştır. Bu durum, Türk kimliğinin dil üzerinden yeniden tanımlanması anlamına gelir.

Onun bu girişimi kısa vadede siyasi açıdan başarısız olsa da, uzun vadede Anadolu'daki Türkçe yazı geleneğinin gelişmesine önemli bir katkı sağlamıştır. XIII. yüzyılda Mevlânâ, Hoca Dehhânî ve Yunus Emre gibi isimlerin Türkçe eserler vermeye başlaması, bu kültürel atmosferin bir sonucudur.



4. Türkçe Fermanının Tahlili

1277 tarihli Türkçe ferman, Anadolu Türk tarihinin en önemli dil belgelerinden biridir. Fermanın aslı günümüze ulaşmamış olmakla birlikte, çeşitli tarihî kaynaklarda içeriği aktarılmıştır. En bilinen şekliyle ferman şu hükmü içerir:

“Bugünden sonra divanda, dergâhta, bargâhta, mecliste ve meydanda Türkçeden başka dil kullanılmayacaktır.”

Bu ifadede dikkat çeken unsur, “divan”, “dergâh”, “bargâh”, “meclis” ve “meydan” kelimelerinin seçimiyle kamusal hayatın tüm alanlarının kapsanmasıdır. Ferman, yalnızca bürokratik yazışmaları değil, toplumsal etkileşim alanlarını da içine alır (Kafesoğlu, 1984, s. 244). Böylece Türkçe, sadece resmî dil değil, kamusal iletişimin ortak paydası hâline getirilmek istenmiştir.

Dil seçimi, her dönemde ideolojik bir tercihi yansıtır. Mehmet Bey’in fermanı da, Selçuklu sarayının Arapça-Farsça geleneklerine karşı bir “dilsel bağımsızlık bildirgesi” olarak okunabilir. Bu yönüyle ferman, Türk siyasi tarihinde bir “kültürel reform” niteliği taşır. Aynı zamanda halkın diliyle devlet arasında bir bağ kurulmasını sağlamayı amaçlamıştır.

Aksarâyî (2000, s. 211), fermanın ilan edildiği dönemde Karaman’da halkın büyük bir coşkuyla bu kararı desteklediğini belirtir. Bu da dilin sadece elit bir tercih değil, tabandan gelen bir talep olduğunu gösterir.

Fermanın kelime yapısı da dikkat çekicidir: “Türkçeden başka dil kullanılmayacaktır” ifadesi, yasaklayıcı bir değil, düzenleyici bir ton taşır. Bu, dilin zorla değil, toplumsal bilinçle benimsenmesi gerektiğini vurgular. Fermanın dili sade, açık ve doğrudandır; bu da onun halkın anlayabileceği bir biçimde hazırlanmış olduğunu gösterir.

5. Fermanın Metni ve Bağlamı

Karamanoğlu Mehmet Bey’in Türkçe fermanı, Anadolu’da bir dönüm noktasına işaret eder. Dönemin siyasi, sosyal ve kültürel şartları dikkate alındığında bu karar, yalnızca dil alanında değil, toplumsal kimlik alanında da bir dönüşümü ifade eder. XIII. yüzyıl Anadolu’sunda devlet yazışmaları Farsça, ilmî eserler Arapça, halk dili ise Türkçeydi (İnalçık, 2005, s. 99). Bu üç dilli yapı, sosyal tabakalar arasında belirgin bir kültürel mesafe oluşturmuştu. Mehmet Bey’in fermanı bu hiyerarşiyi tersine çevirmiştir.

Dil, sadece iletişim aracı değil, aynı zamanda iktidarın simgesidir. Mehmet Bey, Türkçe’yi devletin dili yaparak, halkın dilini iktidarın dili hâline getirmiştir. Bu, Orta Çağ Anadolu’su için devrim niteliğinde bir gelişmedir. Fermanın ilan edildiği Konya, o dönem hâlâ Selçuklu başkentiydi; dolayısıyla bu hamle doğrudan Moğol etkisi altındaki Selçuklu yönetimine bir meydan okumaydı (Turan, 1971, s. 205).

Bu bağlamda ferman, hem politik hem de kültürel bir eylem olarak görülmelidir. Mehmet Bey’in amacı, yalnızca Türkçe’yi resmî dil yapmak değil, aynı zamanda halkla yönetim arasındaki kültürel uçurumu kapatmaktır. Bu yönüyle ferman, bir halklaşma hareketidir.

Fermanın ilanı sonrasında Karaman’da Türkçe’nin idarî işlerde kullanılmaya başlandığı, mahkeme kayıtlarında ve yazışmalarda Türkçe ifadelerin yer aldığına dair bazı arkeografik bulgular vardır (Kafesoğlu, 1984, s. 246). Bu da fermanın yalnızca sembolik değil, pratik bir karşılığının da bulunduğunu göstermektedir.

6. Siyasi ve Kültürel Motivasyonlar

Karamanoğlu Mehmet Bey'in Türkçe fermanını yayımlamasının arkasında hem siyasi hem de kültürel motivasyonlar yer alır. XIII. yüzyıl Anadolu'sunda siyasi otoritenin dağılması ve Moğol baskısının etkisi, beylerin kendi egemenliklerini pekiştirmeleri için yeni stratejiler geliştirmelerini zorunlu kılmıştır. Mehmet Bey, bu stratejilerden birini, dil politikası üzerinden gerçekleştirmiştir. Ona göre Türkçe'nin devlet dili olarak kabul edilmesi, yalnızca kültürel bir tercih değil, aynı zamanda halkla yönetim arasındaki bağın güçlendirilmesi anlamına geliyordu (İbn Bîbî, 1996, s. 439).

Kültürel motivasyon açısından Mehmet Bey'in amacı, Anadolu'da Türk kimliğini güçlendirmektir. Selçuklu bürokrasisi uzun yıllar boyunca Farsça ve Arapça'yı kullanmış; bu diller yönetim ve edebiyat alanında ayrıcalıklı bir konum elde etmişti (Turan, 1971, s. 210). Mehmet Bey'in Türkçe fermanı, bu durumun tersine çevrilmesi anlamına geliyordu; halkın dili, devlet dili hâline getiriliyor, böylece toplumsal tabakalar arasında kültürel bir bütünlük sağlanıyordu. Bu bağlamda ferman, hem bir direniş hareketi hem de kimlik inşası projesiydi.

Mehmet Bey'in motivasyonları yalnızca halk dili ve kültürüyle sınırlı değildi; aynı zamanda politik meşruiyetin tesisine de hizmet ediyordu. Moğol etkisi altındaki Selçuklu otoritesi karşısında yerel halkın desteğini kazanmak, Mehmet Bey için hayati öneme sahipti. Fermanın ilan edilmesi, halkın kültürel değerlerini ve dilini koruma amacını taşıırken, aynı zamanda siyasi bir araç olarak da kullanılmıştır (Kafesoğlu, 1984, s. 250). Bu bağlamda dil, sadece iletişim aracı değil, bir yönetim stratejisi olarak görülmüştür.

Mehmet Bey'in kültürel motivasyonları, yalnızca dil alanıyla sınırlı kalmamış, aynı zamanda eğitim ve dini kurumlara da yansımıştır. Karaman bölgesinde medreselerde Türkçe'nin öğretim dili olarak teşvik edilmesi, genç neslin kendi dilinde eğitim almasını sağlamış ve bu da uzun vadeli bir kültürel etki yaratmıştır. Bu yaklaşım, dönemin diğer beyliklerinde ve Osmanlı'nın kuruluş döneminde de yankı bulmuş, Türkçenin kamusal hayatta güçlenmesine katkı sağlamıştır (İnalçık, 2005, s. 102).

Özetle, Mehmet Bey'in fermanının arkasındaki motivasyonlar çok boyutludur: Siyasi meşruiyetin sağlanması, halk ile devlet arasındaki bağın güçlendirilmesi, kültürel kimliğin korunması ve uzun vadeli dil politikalarının oluşturulması. Bu yönleriyle ferman, sadece kısa vadeli bir uygulama değil, Anadolu'da Türkçenin kurumsallaşmasına yönelik uzun soluklu bir girişimdir.

7. Fermanın Etkileri ve Tarihsel Yansımaları

Karamanoğlu Mehmet Bey'in Türkçe fermanı, kısa vadede uygulamada sınırlı bir etki göstermiş olsa da tarihsel açıdan önemli yansımalar yaratmıştır. Öncelikle, fermanın ilanı, Anadolu'da devlet ve halk arasındaki iletişimi Türkçe üzerinden kurma çabası olarak okunabilir. Dönemin kaynakları, Karaman'da halkın fermanı memnuniyetle karşıladığını ve mahkeme ile idari işlerde Türkçe'nin kullanılmaya başlandığını belirtir (Aksarâyî, 2000, s. 214).

Tarihçiler, fermanın Osmanlı öncesi Anadolu'da Türkçenin yazı dili olarak güçlenmesine katkı sağladığını vurgular. Mehmet Bey'in kararlılığı, özellikle XIV. yüzyılın başlarında Yunus Emre ve Mevlânâ gibi şairlerin eserlerinde Türkçe kullanımının artmasıyla paralellik göstermektedir (Köprülü, 1991, s. 87). Bu durum, Türkçenin yalnızca sözlü değil, yazılı kültürde de meşrulaşmasını sağlamıştır.

Ferman, kültürel bir yansıma olarak da değerlendirilebilir. Dil, toplumsal kimliğin taşıyıcısıdır ve Mehmet Bey'in Türkçe'yi kamusal alanda resmî hâle getirme çabası, Türk kimliğinin güçlendirilmesine hizmet etmiştir. Aksarâyî'nin (2000, s. 219) aktardığına göre, ferman, yalnızca bir dil yasası değil, aynı zamanda halkın kendi kültürel değerlerini sahiplenmesini teşvik eden bir belge niteliğindedir.

Uzun vadede fermanın etkileri, Osmanlı dönemi ve Cumhuriyet öncesi Anadolu yazı geleneğinde görülür. Osmanlı'nın kuruluş yıllarında Türkçe, özellikle taşrada ve halk arasında resmî işlemlerde daha yaygın kullanılmış, bu gelişim Karamanoğlu Mehmet Bey'in dil politikalarının bir sonucu olarak değerlendirilebilir (Turan, 1971, s. 256). Böylece ferman, Anadolu'da Türkçenin kurumsal olarak benimsenmesine zemin hazırlamıştır.

Sonuç olarak, Mehmet Bey'in Türkçe fermanı, kısa vadede sınırlı etki göstermiş olsa da, uzun vadede Anadolu'nun dilsel ve kültürel yapısında kalıcı izler bırakmıştır. Bu yönüyle ferman, hem tarihî hem de kültürel bir dönüm noktası olarak değerlendirilmelidir.

8. Kısa Vadeli Sonuçlar

Türkçe fermanının ilanı, Karamanoğlu Mehmet Bey'in siyasi ve kültürel hedeflerini kısa vadede desteklemiştir. Özellikle Karaman ve çevresinde devlet işlerinde Türkçe'nin kullanımının teşvik edilmesi, halk ile yönetim arasındaki bağın güçlenmesine katkı sağlamıştır. İbn Bîbî (1996, s. 445), ferman sonrası halkın Bey'e olan desteğinin arttığını ve yerel idarelerin Türkçe kullanmaya başladığını kaydeder.

Ancak fermanın kısa vadeli etkileri sınırlı olmuştur. Moğol baskısı ve Selçuklu otoritesinin kalıntıları, Mehmet Bey'in otoritesini tüm Anadolu'da pekiştirmesini engellemiştir. Bazı bölgelerde Farsça ve Arapça hâkimiyet devam etmiş, fermanın uygulanabilirliği sınırlı kalmıştır (İnalçık, 2005, s. 110). Yine de bu kısa vadeli sonuçlar, fermanın sembolik değerini azaltmamaktadır; Türkçe'nin resmî bir dil olarak ilan edilmesi, Anadolu tarihinde eşine az rastlanan bir örnektir.

Fermanın kısa vadeli sonuçları arasında toplumsal bilinçteki artış da dikkat çeker. Halk, kendi dilinin devlet dili olarak kabul edilmesini bir hak ve kültürel değer olarak görmüş, bu durum toplumda dil bilincinin güçlenmesini sağlamıştır. Mehmet Bey'in bu yaklaşımı, yalnızca idari işlevsellik açısından değil, toplumsal psikoloji açısından da önemlidir.

9. Uzun Vadeli Kültürel Miras

Karamanoğlu Mehmet Bey'in Türkçe fermanı, uzun vadede Anadolu kültüründe ve Türk dili tarihinde kalıcı etkiler yaratmıştır. Bu etkiler, özellikle Osmanlı'nın kuruluş yıllarında ve daha sonraki yüzyıllarda görülmüştür. Türkçe, halk arasında ve taşrada resmî işlemlerde kullanılmaya başlanmış; bu durum, Anadolu'daki dilsel kimlik bilincinin gelişmesine katkıda bulunmuştur (Köprülü, 1991, s. 92).

Ferman, yalnızca dil politikası değil, aynı zamanda kültürel bir miras olarak da değerlendirilmelidir. Türkçe'nin resmi ve kamusal alanda benimsenmesi, dilin sosyal prestijini artırmış; yazılı ve sözlü kültürün güçlenmesine hizmet etmiştir. Mehmet Bey'in uygulamaları, Cumhuriyet dönemi Türk dili reformlarına giden sürecin temellerini de hazırlamıştır (Turan, 1971, s. 270).

Bu bağlamda Mehmet Bey, yalnızca siyasi bir lider değil, aynı zamanda kültürel bir öncü olarak tarih sahnesinde yer alır. Ferman, Anadolu'da dil ve kimlik ilişkisini kurumsallaştıran ilk belgelerden biri olarak kabul edilir. Günümüzde Türk Dil Bayramı'nın Mehmet Bey ile ilişkilendirilmesi, bu mirasın toplumsal hafızadaki önemini göstermektedir.

Sonuç

Karamanoğlu Mehmet Bey'in Türkçe fermanı, Orta Çağ Anadolu'sunda dil ile siyaset arasındaki ilişkiyi açıkça ortaya koymaktadır. Mehmet Bey, Türkçe'yi devlet dili yaparak yalnızca bir iletişim aracı değil, aynı zamanda bir kimlik ve direniş simgesi hâline getirmiştir. Fermanın kısa vadeli etkileri sınırlı kalmış olsa da, uzun vadede Anadolu'nun kültürel ve dilsel yapısında kalıcı izler bırakmıştır.

Bey'in uygulamaları, halk ile yönetim arasındaki kopukluğu gidermiş ve toplumsal bilinç üzerinde etkili olmuştur. Mehmet Bey'in dil politikası, Türk kimliğinin güçlenmesine ve Türkçe'nin yazı dilinde kurumsallaşmasına öncülük etmiştir. Bu yönüyle, Karamanoğlu Mehmet Bey, yalnızca bir siyasi lider değil, Anadolu'da Türkçenin kurumsallaşmasında öncü bir figür olarak tarih sahnesinde yer alır.

KAYNAKÇA

- Aksarâyî, M. (2000). *Müsâmeretü'l-Ahbâr: Anadolu Selçuklu Tarihi*. Türk Tarih Kurumu.
- İbn Bîbî. (1996). *Anadolu Selçuknâmesi* (M. Öztürk, çev.). Ege Yayınları.
- İnalcık, H. (2005). *Türk Tarihinde Orta Çağ*. İletişim Yayınları.
- Kafesoğlu, İ. (1984). *Türk Milli Kültürü*. Remzi Kitabevi.
- Köprülü, F. (1991). *Türk Edebiyatında İlk Mutasavvıflar*. İş Bankası Kültür Yayınları.
- Turan, O. (1971). *Selçuklular Zamanında Türkiye*. Türk Tarih Kurumu.



XVII.ULUSLARARASI
DÜNYA DİLİ
TÜRKÇE
SEMPOZYUMU

Üzeyir SÜĞÜMLÜ* Keziban TEKŞAN**

Ortaokul Türkçe Dersleri Kapsamında Dil Becerileri Öğretiminde Yaşanan Sorunlar

Özet

Araştırmanın amacı, ortaokul Türkçe dersleri kapsamında dil becerileri öğretiminde yaşanan sorunları, Türkçe öğretmenlerinin deneyim ve gözlemlerinden hareketle belirlemektir. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan fenomenolojik desen (olgu bilim) ile gerçekleştirilmiştir. Bu çerçevede araştırmanın çalışma grubunu, ortaokulun bütün sınıf düzeylerinde ders görevi yürütmüş Türkçe öğretmenleri oluşturmaktadır. Türkçe öğretmenleri ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerden elde edilen yanıtlar, içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırmada okuma becerisi öğretiminde; okumaktan sıkılma (okumaya odaklanamama), okuma metninin güncel (günlük yaşamla ilişkili) olmaması, akıcı okuyamama, okuma metni etkinliklerinin benzer olması, söz varlığı yetersizliği, okuduğunu anlayamama ve ders saatinin yeterli olmaması sorunlarının yaşandığı belirlenmiştir. Dinleme/izleme becerisi öğretiminde; dinleme metninin güncel (günlük yaşamla ilişkili) olmaması, dinleme etkinliklerinin benzer olması, söz varlığı yetersizliği, dinlediğini anlayamama, dinlemekten sıkılma (odaklanamama), ders saatinin yeterli olmaması, teknolojik araç-gereç ve internet yetersizliği sorunlarının yaşandığı belirlenmiştir. Yazma becerisi öğretiminde; yazma çalışmalarına katılımın az olması, ders saatinin yeterli olmaması, yazım ve noktalama hataları, yazma çalışmasını bitirememe, yazı konusuyla ilgili yeterli bilginin olmaması, yazma etkinliklerinden sıkılma (odaklanamama) ve okunaklı yazamama sorunlarının yaşandığı belirlenmiştir. Konuşma becerisi öğretiminde; konuşma etkinliklerinin benzer olması, öz güven eksikliği, konuşma isteksizliği, söz varlığı yetersizliği, konuşmanın akıcı yapılamaması, konuşma konusuyla ilgili yeterli bilginin olmaması ve ders saatinin yeterli olmaması sorunlarının yaşandığı belirlenmiştir. Türkçe öğretmenlerinin okuma sürecini öğrencinin ilgisini çekecek ve aktif katılımını gerektirecek şekilde yürütmeleri; dinleme ortamını odaklanmaya uygun duruma getirmeleri ve öğrencilerin dinleme sürecine aktif katılımını sağlamaları; yazma çalışmalarını süreç odaklı, öğrencinin ilgisini çekecek ve aktif katılımını sağlayacak şekilde gerçekleştirmeleri, öğrencilerin yazılarına yönelik geri bildirimde bulunmaları; konuşma çalışmalarını öğrencilerin öz güvenini ve konuşma isteğini artıracak şekilde yapmaları, akıcı konuşmanın gelişmesi için öğrencilere yeterli zaman ve uygulama fırsatı vermeleri önerileri geliştirilmiştir. Ders kitaplarındaki okuma ve dinleme metinleri ile etkinliklerine yönelik sorunların çözümü için ise ders kitaplarının hazırlayıcısı olan kuruma sorumluluklar düşmektedir.



**ANAHTAR
KELİMELER**

Türkçe öğretimi, Okuma becerisi, Dinleme/izleme becerisi, Yazma becerisi, Konuşma becerisi, Türkçe öğretmeni.

* Doç. Dr., Ordu Üniversitesi, uzeyirsugumlu@odu.edu.tr

** Prof. Dr., Ordu Üniversitesi, keziban@odu.edu.tr

Problems in Teaching Language Skills in Secondary School Turkish Lessons

Abstract

The aim of the research is to identify the problems encountered in teaching language skills within the scope of secondary school Turkish lessons, based on the experiences and observations of Turkish teachers. The research was conducted using the phenomenological design (phenomenology), one of the qualitative research methods. Within this framework, the study group consisted of Turkish language teachers who had taught all grade levels in secondary school. Semi-structured interviews were conducted with the Turkish language teachers. The responses obtained from the interviews were analysed using content analysis. The study identified the following problems in teaching reading skills: boredom with reading (inability to focus on reading), reading texts not being current (related to daily life), inability to read fluently, reading text activities being similar, insufficient vocabulary, inability to understand what is read, and insufficient class time. In teaching listening/viewing skills, the following problems were identified: listening texts not being current (related to daily life), listening activities being similar, insufficient vocabulary, inability to understand what is heard, boredom with listening (inability to focus), insufficient class time, and lack of technological tools and internet access. In teaching writing skills, it has been determined that there is a lack of participation in writing activities, insufficient class time, spelling and punctuation errors, inability to complete writing tasks, insufficient knowledge of the writing topic, boredom with writing activities (inability to focus), and problems with legibility. In teaching speaking skills, the following problems have been identified: similarity of speaking activities, lack of self-confidence, reluctance to speak, insufficient vocabulary, inability to speak fluently, lack of sufficient knowledge on the topic of conversation, and insufficient class time. Turkish teachers should conduct the reading process in a way that captures students' interest and requires their active participation; they should create a listening environment conducive to concentration and ensure students' active participation in the listening process. They should carry out writing activities in a process-oriented manner that captures students' interest and ensures their active participation, and provide feedback on students' writing. They should conduct speaking activities in a way that increases students' self-confidence and desire to speak, and give students sufficient time and opportunity to practise in order to develop fluency. The institution responsible for preparing the textbooks bears responsibility for resolving issues related to the reading and listening texts and activities in the textbooks.



KEYWORDS

Teaching Turkish, Reading skills, Listening/
watching skills, Writing skills, Speaking skills,
Turkish teacher.



1. Giriş

Dil öğretimi, dört temel dil becerisi üzerinden gerçekleştirilmektedir. Bu becerilerden okuma ve dinleme, anlamaya; yazma ve konuşma ise anlatmaya dayalı dil becerilerini oluşturmaktadır. Dinleme ve konuşma, bireylerin aileden ve yakın çevresinden edinim yoluyla geliştirdikleri; okuma ve yazma ise okullarda planlı ve programlı öğretim çalışmalarıyla kazandırılan becerilerdir. Bu becerilerin ana dili olarak öğretimi ilkokullarda ve ortaokullarda, Türkçe dersleri kapsamında gerçekleştirilmektedir.

Türkçe dersleri, öğrencilerin dört temel dil becerisini geliştirmeyi ve ana dilde iletişim yetkinliği kazanmalarını amaçlamaktadır. Göçer (2018), Türkçe derslerinde gerçekleştirilen etkinliklerle öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmesinin amaçlandığını belirtmektedir (s. 171). Bu amaç çerçevesinde dil becerileri ayrı ayrı değil bütünlük bir şekilde değerlendirilmekte ve becerilerin birbirini desteklemesi üzerinde durulmaktadır. Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024), dil becerilerinin geliştirilmesi sürecindeki etkinliklerin dil girdisi (anlama) ve çıktısının (anlatma) bütünlük olarak ele alınmasıyla gerçekleştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Dil becerilerinin her biri, bütünü parçaları olarak düşünülmektedir (Şahin, 2020, s. 105). Dil becerileri öğretimi ayrı ayrı değil bütün olarak değerlendirmek, bir dil becerisindeki kazanımın diğer dil becerilerini de etkilediğini göz önünde bulundurmak gerekir.

Bireylerin eğitim ve günlük yaşamlarında dil becerilerini bir bütün olarak kullanabilmeleri, önemli bir konudur. Dil becerisi, iletişim becerisinin temeli olarak düşünülmektedir ve bu beceriler, bireyin kişisel ve sosyal gelişiminde önemli bir role sahiptir (MEB, 2023, s. 17). Otto (2021), çocukların toplumda ve toplumun kültüründe başarılı olarak görevlerini yerine getirebilmeleri için çeşitli dil yeterliklerini geliştirmeleri gerektiğini belirtmektedir (s. 3). Günlük yaşamda dilin iletişim aracı olarak kullanımı, dört temel dil becerisi ile gerçekleştirilmektedir (Karadağ & Maden, 2013, s. 266). Bu kapsamda dil öğrenimi, bireylerin günlük yaşamlarının temeli oluşturan iletişim sürecinin sağlıklı olabilmesi için dört temel dil becerisinin kullanımına odaklanmalıdır (MEB, 2021).

Eğitim ve öğretim sürecinin her aşamasında yapılan öğretme-öğrenme etkinliklerinin dil aracılığıyla gerçekleştirilmesi, öğrencilerin akademik başarılarında temel dil becerilerinin önemli olduğunu (Karatay, 2022, s. 6) göstermektedir. Öğrencilerin Türkçe derslerinde dil becerilerini geliştirmeleri, onların diğer ders başarılarına ve iletişim becerilerine katkıda bulunmaktadır. Demir (2023), Türkçe dersi akademik başarıları ile öğrencilerin iletişim ve sosyal etkileşim becerilerinin ilişkili olduğu bulgusuna ulaşmıştır (s. 11). Bunun yanı sıra Türkçe ders başarıları ile diğer derslerdeki başarıların ilişkili olduğu belirtilmektedir (Güneşli & diğ., 2010). Bu nedenle dil becerilerinin geliştirilmesi sürecinde yaşanan olumsuzluklar, öğrencilerin yalnızca Türkçe ders başarılarını değil aynı zamanda diğer ders başarılarını ve okul dışı iletişim süreçlerini de etkileyebilmektedir. Özellikle günümüzde öğrencilerin teknolojik araç-gereçlerle geçirdikleri zaman göz önünde bulundurulduğunda dil becerilerinin geliştirilmesi sürecinde olumsuzlukların yaşanması (Süğümlü & Kasapoğlu Konya, 2025) olası bir durumdur. Güneş (2021), çoğu araştırmada öğrencilerin anlama konusunda önemli güçlükler yaşadıklarının tespit edildiğini belirtmektedir. Öğrencilerin temel dil becerilerini, günlük yaşamda etkili ve doğru kullanılabilmeleri için dil becerilerinin öğretim sürecinde yaşanan sorunların belirlenmesi önemlidir.

Dil becerileri öğretiminde uygulayıcıdan (öğretmen), hedef kitleden (öğrenci), öğrenme ortamından (sınıf) ve materyallerden (ders kitapları) kaynaklanan sorunlar yaşanabilmektedir. Bu sorunları, uygulayıcı olarak Türkçe öğretmenleri ile belirleme düşüncesi, araştırmancının çıkış noktasını oluşturmaktadır. Ayrıca yapılan alan yazını taraması sonucunda dil becerileri öğretiminde yaşanan sorunların dört temel dil becerisi bağlamında belirlenmesine yönelik herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu sorunların temel eğitim kademesinde belirlenmesi ve çözülmesi, bireylerin sonraki eğitim kademelerinde ve okul sonrası yaşamlarında dili daha etkili ve doğru kullanmalarını sağlayacaktır. Bu araştırmanın ders materyallerinin iyileştirilmesi sürecine, Türkçe öğretmenlerinin sorunlara yönelik çözüm üretme becerilerinin geliştirilmesine ve dil becerileri öğretiminde yaşanan sorunların çözümü için çalışma yapacak araştırmacılara katkı sunması beklenmektedir.

Araştırmanın amacı, ortaokul Türkçe dersleri kapsamında dil becerileri (dinleme, okuma, yazma ve konuşma) öğretiminde yaşanan sorunları, Türkçe öğretmenlerinin deneyim ve gözlemlerinden hareketle belirlemektir.

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan fenomenolojik desen (olgu bilim) ile gerçekleştirilmiştir. Fenomenolojik desen, bir fenomen veya kavramla ilgili deneyimlerden oluşan ortak anlamlandırmaları ortaya koymak için tercih edilebilen (Creswell & Poth, 2018) bir araştırma desendir. Dil becerileri öğretiminde yaşanan sorunların belirlenmesi, Türkçe öğretmenlerinin dört temel dil becerisinin öğretimine ilişkin deneyimlerinin açığa çıkarılmasını kapsadığı için araştırma, bu desenle tasarlanmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Türkçe öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde ortaokulun bütün sınıf düzeylerinde ders görevi yürütmüş olmaları ölçütü aranmıştır. Ölçüt örnekleme yöntemi ile araştırmanın amacına dayalı olarak derinlemesine bilgi elde edilmektedir (Yazar & Keskin, 2021). Bu çerçevede çalışma grubunda 23 Türkçe öğretmeni yer almıştır. Bu öğretmenler; TÖ1, TÖ2, TÖ3, ..., TÖ23 şeklinde kodlanmıştır. Çalışma grubunda 12 erkek ve 11 kadın Türkçe öğretmeni yer almaktadır. Bu öğretmenlerin yedisi 0-5, ikisi 6-10, dördü 11-15, sekizi 16-20 yıl arası ve ikisi 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahiptir. Yine bu öğretmenlerin dördü kırsal bölgede, sekizi ilçe merkezinde ve on biri il merkezinde görev yapmaktadır. Çalışma grubuna ilişkin bu bilgiler; araştırmada katılımcı çeşitliliğinin cinsiyet, mesleki kıdem ve çalışıla bölge yönüyle sağlandığı anlamına gelmektedir.

2.3. Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Bu görüşme türünde, sorular önceden düzenlenmekle birlikte görüşme esnasında bu sorulara ek olarak farklı sorular sorabilme olanağı da bulunmaktadır (Gürbüz & Şahin, 2018). Görüşme soruları, araştırmacılar tarafından hazırlanmış ve üç alan uzmanının de-

ğerlendirmesine sunulmuştur. Yapılan değerlendirme sonucunda görüşme formunun dört sorudan oluşmasına karar verilmiştir. Görüşmelere başlanmadan önce sorular, üç Türkçe öğretmene gönderilmiş ve öğretmenlerin yanıtlarından hareketle soruların anlaşılır olduğu belirlenmiştir. Görüşmelerin yapılabilmesi için Ordu Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Etik Kurulundan 2025-128 karar sayılı etik kurul izni alınmıştır. Görüşmeler, karma yöntem ile yapılmıştır. On iki öğretmenle yüz yüze, 11 öğretmenle çevrim içi yollarla görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

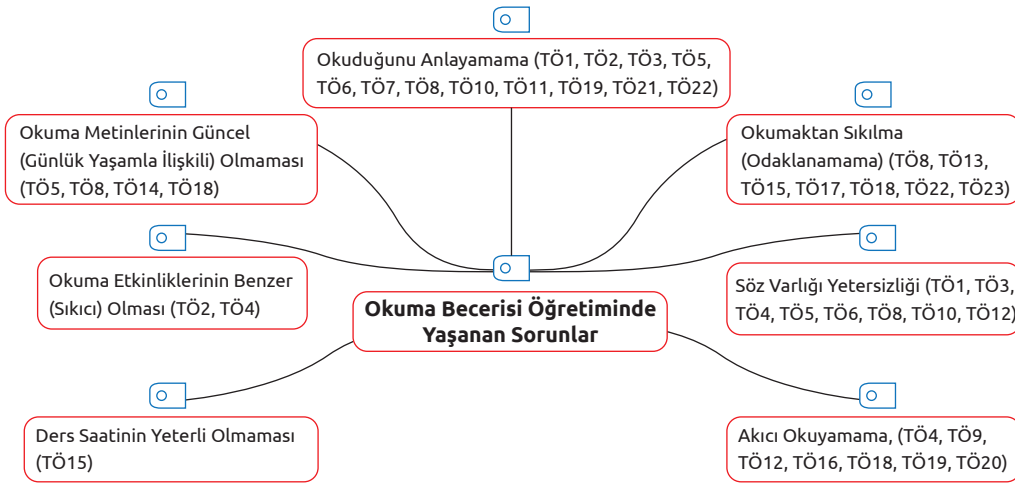
2.4. Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri, nitel analiz yöntemlerinden olan içerik analizi ile gerçekleştirilmiştir. Her soru bir kategori olarak değerlendirilmiş ve ilgili kategoriye yönelik görüşler, kodlanmıştır. Kodlama, iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı yapılmış ve kodlamalar arası uyuma bakılmıştır. Silverman (2010) kodlayıcılar arasında uyuma bakılması gerektiğini ve uyum olmaması durumunda kodlayıcıların birbirini ikna etmeleri gerektiğini önermektedir. Bu araştırmada farklı olan kodlamalarda araştırmacılar bir araya gelerek hangisinin daha doğru olabileceğine yönelik çalışma yapmış ve ortak bir kararla kodlamaya son şekli verilmiştir. Kodlama sonucunda ortaya çıkan bulgular, nitel veri analizi programında (MAXQDA) görselleştirilmiştir. Görsellerde yer alan çizgilerin kalınlığı-inceliği, kodlarda yer alan ifadelerin yoğunluğunu göstermektedir. Ayrıca kodlara ilişkin doğrudan aktarın ifadelerine yer verilmiştir.

3. Bulgular

3.1. Okuma Becerisi Öğretiminde Yaşanan Sorunlar

Okuma becerisi öğretiminde yaşanan sorunlara ilişkin ortaya çıkan kodlar ve kodlarla ifadesi bulunan öğretmenler, Şekil 1’de gösterilmiştir.



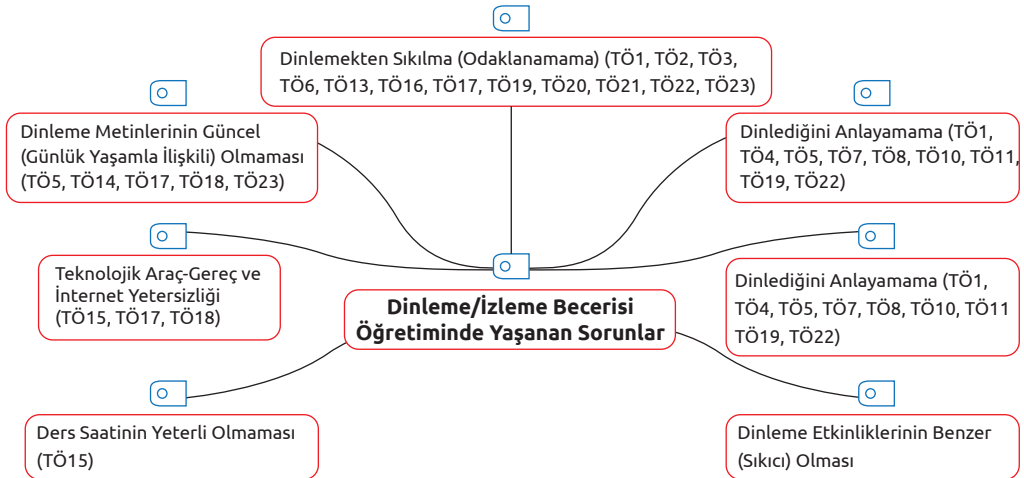
Şekil 1. Okuma becerisi öğretiminde yaşanan sorunlar

Şekil 1 incelendiğinde okuma becerisi öğretiminde; okuduğunu anlayamama (12), söz varlığı yetersizliği (8), akıcı okuyamama (7), okumaktan sıkılma (odaklanamama) (7), okuma metinlerinin güncel (günlük yaşamla ilişkili) olmaması (4), okuma etkinliklerinin benzer (sıkıcı) olması (2) ve ders saatinin yeterli olmaması (1) sorunlarının yaşandığı görülmektedir. Türkçe öğretmenleri okuma becerisi öğretiminde çoğunlukla öğrencilerin okuduğunu anlamadıklarını, okumaya odaklanmadıklarını, metni anlamak için gerekli olan söz varlığının öğrencilerde yetersiz olduğunu, öğrencilerin akıcı ve doğru okuyamadıklarını sorun olarak belirtmişlerdir.

Öğrencilerin okuduğunu anlama sorunu yaşadıklarını TÖ22, "...kitap okumada ve okuduğunu anlamada zorluk çekiyorlar." ve TÖ19, "Okuma zayıf okuyucu seviyelerinde. Ana fikir belirleme yok denecek kadar az. Daha çok metin içinde doğrudan verilen bilgileri bulabiliyorlar. Okuduğunu anlama oldukça zayıf." görüşü ile ifade etmektedir. Öğrencilerin okuduğunu anlamaları için gerekli olan söz varlığı bilgisinin yetersiz olduğunu TÖ1, "Derin anlama ulaşmaları için daha fazla sözcük bilmeleri gerekmektedir. Ayrıca kelimelerin derinliği, yaygınlığı ve sıklığını da bilmeleri önemlidir. Bu noktadaki eksiklik çoğu zaman yüze anlamda kalmalarına neden olmaktadır."; TÖ8, "Metnin anlaşılması için bazen anlamını bilmediklerinizin altını çiziyorum."; TÖ6, "Metnin anlaşılması için metinde okuduğu anlamını bilmediği sözcüğü çıkarım yaparak anlamını tahmin etmesini ve anlamını bulduğu sözcüğü de hafızasına eklemesini sağlıyorum. Bu şekilde konu ve ana fikri bularak metni daha anlar..." görüşü ile ifade etmektedir. Öğrencilerin doğru ve akıcı okuyamadıklarını TÖ18, "Öğrenciler okuma becerileri zayıf olarak ortaokula geliyorlar. Özellikle 5. sınıflarda mevcudun yarısına yakını heceleyerek okuyan yahut çok yavaş okuyanlar oluşturuyor ve her sınıfta bir iki kişi okumayı bilmiyor."; TÖ4, "Mutlaka örnek okuma yani model okuma yaparak metne giriş yaparım. Bu model okumayı özellikle 7. Sınıflarda yapıyorum çünkü ciddi anlamda okuma problemleri olan, okurken birçok hata yapan, çoğu kelimeyi telaffuz edemeyen sınıflara derse giriyorum." görüşü ile ifade etmektedir. Öğrencilerin okuma esnasında metne yeterince odaklanmadıkları TÖ20, "Öğrenciler, görsel unsurlara çok maruz kaldığı için (video izleme) okurken atlama, gözses uyumunda bozukluk yaşıyor." görüşü ile ifade etmektedir.

3.2. Dinleme/izleme Becerisi Öğretiminde Yaşanan Sorunlar

Dinleme/izleme becerisi öğretiminde yaşanan sorunlara ilişkin ortaya çıkan kodlar ve kodlarla ifadesi bulunan öğretmenler, Şekil 2'de gösterilmiştir.



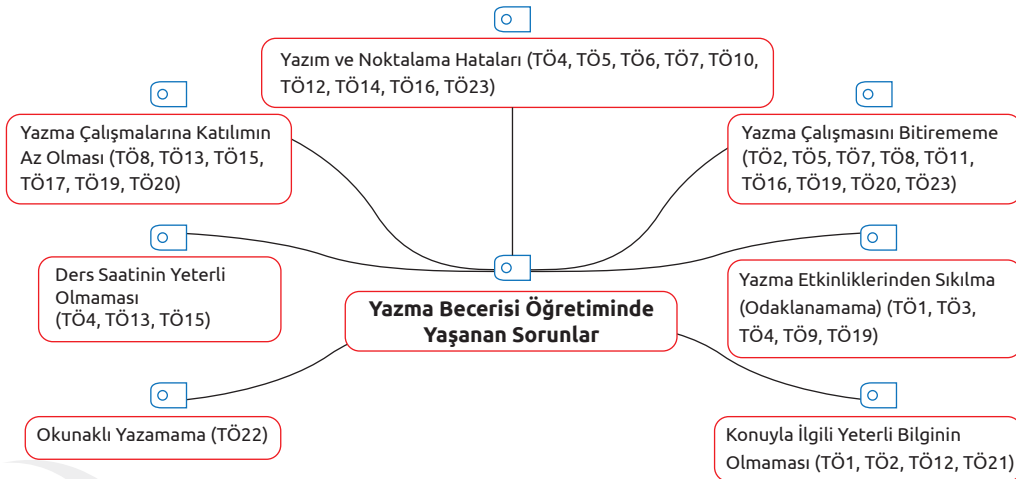
Şekil 2. Dinleme/izleme becerisi öğretiminde yaşanan sorunlar

Şekil 2 incelendiğinde dinleme/izleme becerisi öğretiminde; dinlemekten sıkılma (odaklanamama) (12), dinlediğini anlayamama (9), söz varlığı yetersizliği (6), dinleme metninin güncel (günlük yaşamla ilişkili) olmaması (5), teknolojik araç-gereç ve internet yetersizliği (3), dinleme etkinliklerinin benzer (sıkıcı) olması (1) ve ders saatinin yeterli olmaması (1) sorunlarının yaşandığı görülmektedir. Türkçe öğretmenleri dinleme/izleme becerisi öğretiminde çoğunlukla öğrencilerin dinlemeye odaklanamadıklarını, dinlediklerini anlamadıklarını, dinlediğini anlama için gerekli olan söz varlığının öğrencilerde yetersiz olduğunu sorun olarak belirtmişlerdir.

Öğrencilerin dinlemeden sıkıldıklarını TÖ23, "Dinleme, okumaya göre daha pasif bir süreç olduğu için öğrenciler daha çabuk sıkılıyor."; TÖ1, "Dinlediklerini akılda tutamıyorlar ve diğer bilgilerle ilişki kuramıyorlar. Odaklanma süreleri çok düşük."; TÖ20, "Dinlemede metne odaklanmalarında zorluk yaşıyorlar. Metin uzadıkça dinlemiyorlar."; TÖ21, "Öğrencilerin birçoğu odaklanıp dinleme yapamıyorlar." görüşü ile ifade etmektedir. Öğrencilerin dinlediklerini anlayamama sorunu yaşadıklarını TÖ19, "Seçici dinlemede dahi sıralı sorulara cevap vermede güçlük söz konusu."; TÖ22, "Öğrencilerin bazıları metni dikkatli dinlemedikleri için metne yönelik soruları cevaplayamıyorlar." görüşü ile ifade etmektedir. Öğrencilerin dinlediğini anlamaları için gerekli olan söz varlığı bilgisini geliştirmek için TÖ6, "Öğrencilerin metni daha iyi anlaması için bilmedikleri kelimeleri belirlerim. Metnin bağlamından hareketle anlamını çıkarmaya çalışırlar. Sonra sözlük kullanarak kelimelerin anlamlarıyla karşılaştırırız.", TÖ7, "İlk dinleme/izlemede öğrencilerin metni genel olarak dinlemelerini önemli gördükleri yerleri ve anlamını bilmedikleri not etmelerini isterim. Öğrencilerle not ettikleri kelimeler ve bilgiler konusunda konuşulup tartışılır." görüşü ile ifade etmektedir. Dinleme/izleme metninin güncel olmadığını TÖ17, "Dinleme metinleri öğrencilere hitap etmiyor." ve TÖ18, "Her üniteye 1 metin yer alıyor. Yer alan dinleme metninin içeriği çok yavan. Öğrenciye göreliğini yerinde bulmuyorum." görüşü ile ifade etmektedir. Dinleme/izleme sürecinde teknolojik araç-gereç ve internet yetersizliği olduğunu TÖ15, "Teknolojik cihazlar ve internet yetersiz ya da bozuk." ve TÖ17, "İnternet bağlantı sıklığından kaynaklı zaman kaybı olması." görüşü ile ifade etmektedir.

3.3. Yazma Becerisi Öğretiminde Yaşanan Sorunlar

Yazma becerisi öğretiminde yaşanan sorunlara ilişkin ortaya çıkan kodlar ve kodlarla ifadesi bulunan öğretmenler, Şekil 3'te gösterilmiştir.



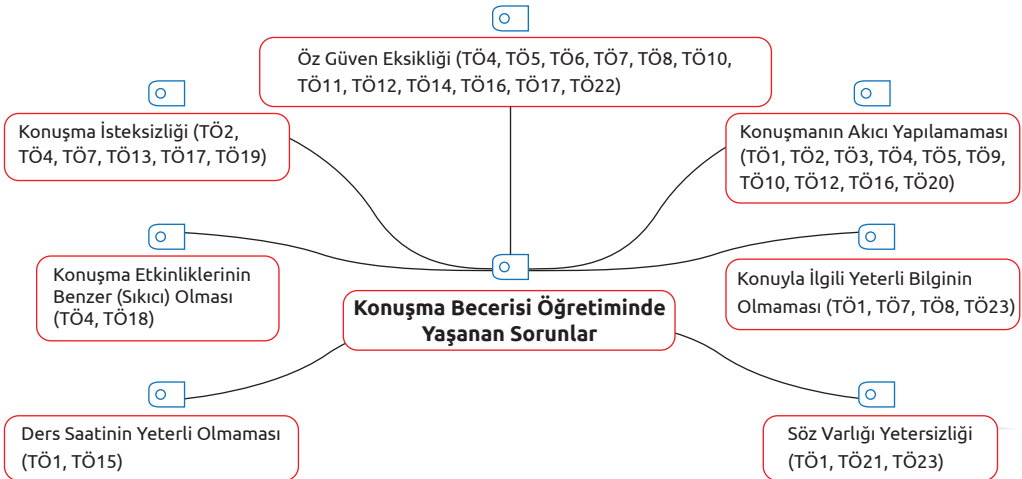
Şekil 3. Yazma becerisi öğretiminde yaşanan sorunlar

Şekil 3 incelendiğinde yazma becerisi öğretiminde; yazma çalışmasını bitirememe (9), yazım ve noktalama hataları (9), yazma çalışmalarına katılımın az olması (6), yazma etkinliklerinden sıkılma (odaklanamama) (5), konuyla ilgili yeterli bilginin olmaması (4), ders saatinin yeterli olmaması (3) ve okunaklı yazamama (1) sorunlarının yaşandığı görülmektedir. Türkçe öğretmenleri yazma becerisi öğretiminde çoğunlukla öğrencilerin yazım ve noktalama hataları yaptıklarını, yazma çalışmalarını bitiremediklerini, yazma çalışmalarına katılımın az olduğunu ve öğrencilerin yazmaktan sıkıldıklarını sorun olarak belirtmişlerdir.

Öğrencilerin yazma çalışmalarını tamamlayamadıklarını TÖ16, "Öğrenci, 'Yazdım hocam.' diyor. Bakıyoruz ama söylediği ve yazdığı farklı. Öğretmen zaten anlar demek istediğini anlayışı ile eksik yazıyor."; TÖ8, "Yazma en zorlandığım kısım. Çocuklar genelde yarım kalmış metni tamamlıyorlar. Sıfırdan yazamıyorlar."; TÖ19, "Ortaokul 6-7'ye kadar masal dışında yazı yazdırılmamış öğrenciler söz konusu. Yazıda bütünlük oluşturmakta çok zorlanıyorlar." görüşü ile ifade etmektedir. Öğrencilerin yazdığı yazılarda yazım ve noktalama hatalarının olduğunu TÖ23, "Birçok öğrenci kelimeleri doğru yazamıyor. Bir harfi sürekli büyük ya da sürekli küçük yazma eğiliminde olan pek çok öğrenci var." ve TÖ16, "Okuduğu veya dinlediği ile ilgili bir çalışma yapacağımız zaman eksik harf kullanımı ve konuşulduğu gibi yazma en büyük sorunlardan birisi. Cümleyi bitirip nokta koyup yeni cümleye başlamak yerine sonra, ondan sonra, ve gibi kelimelerle cümleyi gereksiz yere uzatıyorlar." görüşü ile ifade etmektedir. Yazma çalışmalarına katılımın az olduğunu TÖ8, "Boşluk doldurma olursa yapıyorlar yoksa çoğu yazmıyor."; TÖ13, "Beceri alanlarından en çok yazmada ve konuşmada sıkıntı yaşıyoruz. Uygulama ne kadar verimli olurla olsun bazı öğrenciler asla çalışmalara katılmıyor."; TÖ19, "Yazmaya istek hiç yok." görüşü ile ifade etmektedir. Yazma konusuyla ilgili öğrencide yeterli bilginin olması gerektiğini TÖ1, "Yazma için yeterli seviyede okuma birikimine sahip olması gereklidir." ve TÖ21 "Yazma becerisi için diğer becerilerin tam olması gerekir." görüşü ile ifade etmektedir. Yazma çalışmaları için ders saatinin yeterli olmadığını TÖ15, "Ders saati yetersiz." ve TÖ15, "Ders saati yetmiyor." görüşü ile ifade etmektedir.

3.4. Konuşma Becerisi Öğretiminde Yaşanan Sorunlar

Konuşma becerisi öğretiminde yaşanan sorunlara ilişkin ortaya çıkan kodlar ve kodlarla ifadesi bulunan öğretmenler, Şekil 4'te gösterilmiştir.



Şekil 4. Konuşma becerisi öğretiminde yaşanan sorunlar

Şekil 4 incelendiğinde konuşma becerisi öğretiminde; öz güven eksikliği (12), konuşmanın akıcı yapılamaması (10), konuşma isteksizliği (6), konuyla ilgili yeterli bilginin olmaması (4), söz varlığı yetersizliği (3), konuşma etkinliklerinin benzer (sıkıcı) olması (2) ve ders saatinin yeterli olmaması (2) sorunlarının yaşandığı görülmektedir. Türkçe öğretmenleri konuşma becerisi öğretiminde çoğunlukla öğrencilerin öz güven eksikliği yaşadığını, akıcı konuşma yapamadıklarını ve konuşmaya istekli olmadıklarını sorun olarak belirtmişlerdir.

Öğrencilerin konuşmada öz güven eksikliği yaşadıklarını TÖ4, "*Konuşma becerisi konusunda öğrenciler çok istekli olmadıkları için ve öz güven problemi yaşadıkları için bu becerinin etkinliklerinde açıkçası zorlanıyorum ve çoğunu da hızlı bir şekilde geçmek zorunda kalıyorum.*"; TÖ16, "*Çekingenlik en büyük sorunlardan birisi. Topluluk önünde konuşamama sorunu.*"; TÖ22, "*Sınıfta gerçekleştirdiğimiz drama ve kitap anlatımlarında kendisine gülünen öğrencilerimiz zorluk yaşayabiliyor.*" görüşü ile ifade etmektedir. Öğrencilerin akıcı konuşmadıklarını TÖ16, "*Yazmada olduğu gibi sonra, ve gibi kelimelerle gereksiz sözcük kullanımı. İstanbul Türkçesinden uzak yerel bir ağza dönüşüyor konuşmalar. Hazırlık konuşma yaparken konuşma konusunu kağıda bakmadan anlatamıyorlar.*"; TÖ1, "*Yapılan etkinlikler etkili olmaktadır, beden dili ve kelime seçimleri noktasında gelişim göstermektedirler. Ancak çoğunlukla konuyu bir akış halinde sunamamaktadırlar.*" görüşü ile ifade etmektedir. Konuşma için öğrencilerin istekli olmadıklarını TÖ19, "*Hazırlık yapmak istemiyorlar.*"; TÖ13, "*Yeni yönetmeliğe göre konuşma sınavı yapıyorum önceden konu belirleyerek. Çocukların çoğu konuşma sınavına girmeyeceğini söyleyip yapmıyor.*"; TÖ17, "*Öğrenciler, öz güven eksikliği kaynaklı isteksizlik yaşıyorlar.*" görüşü ile ifade etmektedir. Konuşma konusuyla ilgili yeterli bilginin olması gerektiğini TÖ1, "*Konuşma becerisi noktasında yeterli okuma yapmamış, bilgi birikimi olmayan öğrenciler uzun süreli bir konuşma diyalogu kuramamaktadır.*" ve TÖ23, "*Konuşma öncesi hazırlık da genel olarak yapılmamakta. Hazırlık yapanlar akademik başarıyı yüksek öğrenciler.*" görüşü ile ifade etmektedir. Konuşmada söz varlığının yeterli olmadığını TÖ21, "*Öğrencilerin konuştuıkları kelime sayısı çok az.*" ve TÖ23, "*...konuşmada da konu bütünlüğünü sağlamak, düşüncelerini deyim ve atasözleriyle desteklemek konusunda büyük eksiklikler var.*" görüşü ile ifade etmektedir.

4. Sonuç ve Öneri

Ortaokul Türkçe dersleri kapsamında dil becerileri öğretiminde yaşanan sorunları, Türkçe öğretmenlerinin deneyim ve gözlemlerinden hareketle belirlemeyi amaçlayan bu araştırmanın sonuçları; dil becerileri için ayrı ayrı için sunulmuş ve tartışılmıştır. Ulaşılan sonuçlara ilişkin öneriler geliştirilmiştir.

4.1. Sonuç

Okuma becerisi öğretiminde; okuduğunu anlayamama, söz varlığı yetersizliği, akıcı okuyamama, okumaktan sıkılma (odaklanamama), okuma metinlerinin güncel (günlük yaşamla ilişkili) olmaması, okuma etkinliklerinin benzer (sıkıcı) olması ve ders saatinin yeterli olmaması sorunlarının yaşandığı belirlenmiştir. Öğrencilerin okuduğunu anlayamadıkları, okumaya odaklanamadıkları, metni anlamak için gerekli olan söz varlıklarının yetersizliği, akıcı ve doğru okuyamamaları öğretmenler tarafından sıklıkla dile getirilen sorunlardır. Söz varlığı yetersizliği ve okumaya odaklanamama öğrencilerin metni anlayamamalarına neden olabilmektedir. Türkçe dersinin metinler aracılığıyla yürütülen bir ders olduğu ve okuma becerisini temel alan bir anlayışla gerçekleştirildiği bilinmektedir (Süğümlü & Tekşan, 2021). Çaycı ve Demir (2006), öğrencilerin sorunlarının genel olarak okuma ve anlama üzerinde yoğunlaştığını belirtmektedirler. Bilge ve Sağır (2017), öğrencilerin sesli okumalarında; tekrar, atlama, ekleme ve yanlış okumanın yaygın olduğunu belirtmektedir. Okuma becerisi öğretiminde yaşanan sorunlar, diğer dil becerilerinin öğretimine de etki edebilmektedir. Bu nedenle Türkçe öğretmenlerinin okuma becerisinde yaşanan bu sorunlara yönelik farkındalıklarının olması önemlidir.

Dinleme/izleme becerisi öğretiminde; dinlemekten sıkılma (odaklanamama), dinlediğini anlayamama, söz varlığı yetersizliği, dinleme metinlerinin güncel (günlük yaşamla ilişkili) olmaması, teknolojik araç-gereç ve internet yetersizliği, dinleme etkinliklerinin benzer (sıkıcı) olması ve ders saatinin yeterli olmaması sorunlarının yaşandığı belirlenmiştir. Öğrencilerin dinlemeye odaklanamadıkları, dinlediklerini anlamadıkları, dinlediğini anlama için gerekli olan söz varlıklarının yetersizliği; öğretmenler tarafından sıklıkla dile getirilen sorunlardır. Field (2009), dinlemede odaklanmanın önemli olduğunu vurgulamaktadır. Altuntaş Gürsoy ve Akyüz (2015), öğrencilerin dinlemeye yeterince dikkatlerini yoğunlaştıramadıklarını bir sorun olarak belirlemiştir. Yenen Avcı (2020) da dinlemede öğrencilerin söz hakkı almadan konuşmalarını en sık karşılaşılan sorun olarak belirtmektedir. Dinleme/izleme becerisi öğretiminde dinleme/izlemenin yapıldığı ortamın odaklanmaya uygun olması gerekir. Odaklanma öğrencilerin metni doğru anlamayabilmelerini doğrudan etkilemektedir. Türkçe öğretmenlerinin dinleme/izleme becerisi için gerekli ortamı hazırlamaları ve ortaya çıkabilecek sorunlara yönelik önlem almaları önemlidir.

Yazma becerisi öğretiminde; yazma çalışmasını bitirememe, yazım ve noktalama hataları, yazma çalışmalarına katılımın az olması, yazma etkinliklerinden sıkılma (odaklanamama), konuyla ilgili yeterli bilginin olmaması, ders saatinin yeterli olmaması ve okunaklı yazama sorunlarının yaşandığı belirlenmiştir. Öğrencilerin yazım ve noktalama uygulamalarında hata yaptıkları, yazma çalışmasını tamamlayamadıkları, yazma çalışmalarına yeterli katılım göstermedikleri ve yazmaktan sıkıldıkları; öğretmenler tarafından sıklıkla dile getirilen sorunlardır. Süğümlü ve Alver (2021), yaptıkları çalışmada öğrencilerin yazma çalışmalarında sorumluluk almaktan kaçındığını ve kendi başlarına yazma çalışmasını tamamlayamadıklarını belirtmektedirler. Tağa ve Ünlü (2013), öğrencilerde okuma alışkanlığının olmayışının yazma becerisini de olumsuz etkilediği üzerinde durmaktadır. Yazılacak konuyla ilgili öğrencilerin bilgi sahibi olmaları, yazmanın başarılı olması için önemlidir. Ayrıca yazma becerisinin başarılı olabilmesi için öğretmenlere önemli sorumluluklar düşmektedir. Bu çerçevede yazma stratejilerinin etkin bir şekilde kullanılması, yazma becerisinin gelişiminde önemli görülmektedir (Yıldız, Günaydın ve Alp, 2024). Türkçe öğretmenlerinin yazma becerisi öğretimini süreç odaklı ve yazma aşamalarına göre yürütmesi, yazmada ortaya çıkan sorunları azaltmada etkili olabilir.

Konuşma becerisi öğretiminde; öz güven eksikliği, konuşmanın akıcı yapılamaması, konuşma isteksizliği, konuyla ilgili yeterli bilginin olmaması, söz varlığı yetersizliği, konuşma etkinliklerinin benzer (sıkıcı) olması ve ders saatinin yeterli olmaması sorunlarının yaşandığı belirlenmiştir. Öğrencilerin öz güven eksiklikleri, akıcı konuşmaları ve konuşma isteklerinin yetersizliği; öğretmenler tarafından sıklıkla dile getirilen sorunlardır. Şeref ve Uzman Kaya (2025), konuşma becerisinde en yoğun karşılaşılan sorunlar arasında sözcük dağarcığının yetersizliği ve konuşma kaygısı yüksekliğinin de yer aldığını belirtmektedirler. Doğan (2025), öğrencilerin konuşma sürecinde yaşadığı sorunlar arasında; konuşmanın akıcı yapılamaması, hazırlıklı ve hazırlıksız konuşmalarda zorlanma, beden dili unsurlarını etkili bir biçimde kullanamama, konuşurken konu bütünlüğünü sağlayamamayı belirtmektedir. Aynı çalışmada öz güveni ve konuşma motivasyonu düşük öğrencilerin konuşma konusunda başarılı olamadıkları belirtilmektedir. Tekşan ve Karaca (2021), öğrencilerin söyleyiş ve boğumlama hatalarını sıklıkla yaptıklarını belirlemişlerdir. Bu da konuşmanın akıcı yapılamamasına neden olmaktadır. Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin öz güvenlerini ve isteklerini artırıcı çalışmalar yapması ve akıcı konuşma için öğrencilere rol model olması önemlidir.

4.2. Öneri

Türkçe öğretmenlerinin okuma sürecini öğrencinin ilgisini çekecek ve aktif katılımını gerektirecek şekilde yürütmesi; dinleme ortamını odaklanmaya uygun duruma getirmesi ve öğrencilerin dinleme sürecine aktif katılımını sağlaması sorunların çözümünde etkili olabilir. Ayrıca dinlemede teknolojik araç-gereç ve internet yetersizliğine yönelik sorunların çözümü için kurum yöneticilerine sorumluluklar düşmektedir.

Türkçe öğretmenlerinin yazma çalışmalarını süreç odaklı, öğrencinin ilgisini çekecek ve aktif katılımını sağlayacak şekilde yürütmeleri, öğrencilerin yazılarına yönelik geri bildirimde bulunmaları; yazma becerisinde yaşanan sorunların giderilmesinde etkili olabilir. Konuşma becerisinde ise öğretmenlerin konuşma çalışmalarını öğrencilerin öz güvenini ve konuşma isteğini artıracak şekilde yapmaları, akıcı konuşmanın gelişmesi için öğrencilere yeterli zaman ve uygulama fırsatı vermeleri sorunların çözümünde etkili olabilir.

Ders kitaplarındaki okuma ve dinleme metinleri ile etkinliklerine yönelik sorunların çözümü için ise ders kitaplarının hazırlayıcısı olan kuruma sorumluluklar düşmektedir. Bu durumu, öğretmenlerin zümre toplantılarında değerlendirmeleri ve değerlendirme sonuçlarını ilgili kuruma iletmeleri önemlidir. Ders kitaplarındaki okuma ve dinleme metinleri ile etkinliklerinin öğrencinin ilgisini çekecek şekilde hazırlanması gerekir.

KAYNAKÇA

- Altuntaş Gürsoy, İ., & Akyüz, E. (2015). Üçüncü ve dördüncü sınıf dinleme eğitiminde karşılaşılan güçlüklerin öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi: Nitel bir çalışma. *International Journal of Language Academy*, 3(3), 293-305. <http://dx.doi.org/10.18033/ijla.274>
- Bilge, H., & Sağır, M. (2017). Ortaokul öğrencilerinin okuma hatalarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 77-88. <http://ihead.aksaray.edu.tr/tr/pub/issue/30186/325870> adresinden erişilmiştir.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage Publication.
- Çaycı, B., & Demir, M. K. (2006). Okuma ve anlama sorunu olan öğrenciler üzerinde karşılaştırmalı bir çalışma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(4), 437-456. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/26118/275152> adresinden erişilmiştir.
- Demir, S. (2023). Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi akademik başarılarının davranış notları bağlamında incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(37), 1-24. <https://doi.org/10.35675/befdergi.1147952>
- Doğan, F. N. (2025). Türkçe öğretmenlerinin konuşma eğitimi uygulamalarında karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16(2), 2439-2463. <https://doi.org/10.51460/baebd.1670463>
- Field, J. (2009). *Listening in the language classroom*. Cambridge University Press.
- Göçer, A. (2018). *Türkçe öğrenme ve öğretim yaklaşımları* (3. bs.). Pegem Akademi.
- Güneş, F. (2021). *Anlama eğitimi*. Pegem Akademi.
- Gürbüz, S., & Şahin, F. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Karadağ, Ö., & Maden, S. (2013). Yazma eğitimi: kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme. A. Güzel & H. Karatay (Ed.ler), *Türkçe eğitimi el kitabı* içinde (s. 265-301). Pegem Akademi.
- Karatay (2022). *Okuma eğitimi* (5. Bs.). Pegem Akademi.

KAYNAKÇA

- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2021). *Diller için Avrupa ortak başvuru metni: öğrenme, öğretme ve değerlendirme*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2023). *21. yüzyıl becerileri ve değerlere yönelik araştırma raporu*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024). *Ortaokul Türkçe dersi öğretim programı (5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Otto, B. (2021). *Erken çocukluk eğitiminde dil gelişimi* (5. bs.) (F. Turan & G. Akoğlu, Çev. Ed.leri). Nobel Akademi Yayıncılık.
- Silverman, D. (2010). *Doing qualitative research*. Sage Publication.
- Süğümlü, Ü., & Alver, M. (2021). Öğrencilerin yazma özerkliği becerileri ve yazma kaygılarının nitel ve nicel yöntemlerle incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(2), 470-491. <https://doi.org/10.16916/aded.871406>
- Süğümlü, Ü., & Kasapoğlu Konya, Ş. G. (2025). Ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlığını olumsuz etkileyen unsurlar. B. Bağcı Ayrancı & T. G. Şahin (Ed.ler), *Türkçe öğretimi araştırmaları* içinde (s. 203-222). Akademisyen Yayınevi.
- Süğümlü, Ü., & Tekşan, K. (2021). Türkçe öğretmenlerinin ortaokul öğrencilerine kitap okutma deneyimleri. H. A. Esir, D. Sancı Uzun, B. Gökçe, M. H. Kibar Altun & S. Tunç (Ed.ler), *Türkçe öğretimi araştırmaları* içinde (s. 105-119). Akçağ Yayınları.
- Şahin, A. (2020). Konuşma eğitimi. H. Akyol & A. Şahin (Ed.ler), *Türkçe öğretimi* (2. bs.) içinde (s. 103-127). Pegem Akademi.
- Şeref, İ., & Uzman Kaya, Ö. (2025). Ana dili olarak Türkçe konuşma becerisinin öğretiminde karşılaşılan sorunlar: Tezlere dayalı bir meta-sentez araştırması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 13(2), 431-450. <https://doi.org/10.16916/aded.1642264>
- Tağa, T., & Ünlü, S. (2013). Yazma eğitiminde karşılaşılan sorunlar üzerinde bir inceleme. *Turkish Studies*, 8(8), 1285-1299. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.5175>
- Tekşan, K., & Karaca, A. (2021). Öğrencilerin konuşmalarında karşılaşılan söyleyiş ve boğumlama yanlışlarının belirlenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(1), 111-130. <https://doi.org/10.16916/aded.827716>
- Yazar, T., & Keskin, İ. (2021). Nitel araştırmada örneklem. B. Oral & A. Çoban (Ed.ler). *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (2. bs.) içinde (s. 229-246). Pegem Akademi.
- Yenen Avcı, Y. (2020). Ortaokul öğretmenlerinin dinleme eğitiminde karşılaştığı sınıf içi sorunlar. *Bartın Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 48-57. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/bujer/issue/55738/724987> adresinden erişilmiştir.
- Yıldız, M., Günaydın, C., & Alp, C. D. (2024). *Yazma stratejileri* (2. bs.). Pegem Akademi.
- Güneyli, A., Özder, H., Konedralı, G., & Arsan, N. (2010). İlköğretim öğrencilerinin Türkçe ile diğer ders başarıları arasındaki ilişki. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7, 60-72. <https://search.trdizin.gov.tr/en/yayin/detay/122288/ilkogretim-ogrencilerinin-turkce-ile-diger-ders-basari-lari-arasindaki-iliski> adresinden erişilmiştir.

XVII.ULUSLARARASI
DÜNYA DİLİ
TÜRKÇE
SEMPOZYUMU

Yağmur ÖZÇETİN*

Saha (Yakut) Türkçesinde Kanıtsallık İşaretleyicisi Olarak *suraxtaax*

Özet

Yabancı literatürde genellikle *evidentiality* adıyla geçen kanıtsallık, Türkçede *evidensiyel*, *delile dayalılık*, *kanıta dayalılık*, *kanıtsallık*, *tanıtsallık* gibi terimlerle adlandırılmaktadır. Dil bilimsel bir kategori olan kanıtsallık olayla ilgili bilginin hangi kaynaklardan elde edildiğini bildirmektedir. Türkçede kanıtsallık, bilginin dolaylı yollardan sağlandığına göndermede bulunan dolaylılık olarak karşımıza çıkmaktadır. Dolaylılık ise bilginin dolaylı yollardan öğrenildiğini belirtmek için kullanılmaktadır. Dolaylı kanıtsallıkta bir duruma ilişkin bilgiye doğrudan olmayan diğer yollarla erişildiği varsayılmaktadır. Bir başkasından duyulup aktarılmış bilgiler de dolaylı kanıtsallık yapılarıyla aktarılmaktadır. Saha (Yakut) Türkçesinde kanıtsallık, bilginin kaynağına yapılan atfın niteliğine bağlı olarak doğrudan ve dolaylı olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Saha (Yakut) Türkçesinde dolaylılık sözlüksel araçlarla: *ühü* "derler, söylerler" ve *suraxtaax* "diyorlar" işaretleyicileriyle, doğrudan kanıtsallık ise genellikle dil bilimsel araçların çeşitli zaman ekleriyle kullanılmasıyla oluşturulur. *Surax* "haber, söylenti" sözcüğünden türetilen *suraxtaax* "diyorlar" işaretleyicisi genellikle bilginin dolaylı yollardan öğrenildiğini ifade etmek için kullanılmaktadır. Bu işaretleyici Saha (Yakut) Türkçesi gramerlerinde genellikle modal sözler içerisinde değerlendirilmektedir. Saha (Yakut) Türkçesinde modal sözler tanımlanırken "*konusurun ifade ettiği bilginin kime ait olduğu veya kaynağı, olasılığı, tamamlanmışlığı vb. hakkındaki düşünceleri ifade eder*" tanımının yapıldığı görülmektedir. Kanıtsallık kategorisinin de bilginin kaynağına odaklanması sebebiyle bu hususta benzerlik görülmektedir. Hem bu benzerlik hem de kanıtsallık kategorisi ile ilgili çalışmaların nispeten daha yeni olması sebebiyle gramer kitaplarında bahsi geçen dolaylılık işaretleyicisi farklı ele alınmış olmalıdır. Saha (Yakut) Türkçesinde kullanılan *suraxtaax* "diyorlar" işaretleyicisi yabancı literatürde kimi araştırmacılar tarafından dil bilimsel bir kategori olan kanıtsallık içerisinde dolaylılık işaretleyicisi olarak ele alınmıştır. Türkiye Türkçesindeki kaynaklara bakıldığında ise konu hakkında bilgi bulunmamaktadır. Bu bağlamda çalışmada, *suraxtaax* işaretleyicisinin kökeni hakkında bilgilere yer verilecektir. Bu işaretleyicinin Saha (Yakut) Türkçesi gramerlerinde modal sözler grubunda ve kanıtsallık kategorisi içerisinde nasıl ele alındığı değerlendirilecek ve kullanım alanları incelenecektir.



ANAHTAR
KELİMELER

Modal sözler, Kanıtsallık, Saha (Yakut) Türkçesi.

* Pamukkale Üniversitesi, Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları Bölümü, Doktora Öğrencisi, yagmurkaraahsn@gmail.com.

suraxtaax as an Evidential Marker in Sakha (Yakut) Turkish

Abstract

Evidentiality, commonly referred to as “evidentiality” in foreign literature, is termed “evidensiyel,” “delile dayalılık,” “kanıta dayalılık,” “kanıtsallık,” or “tanıtsallık” in Turkish. Evidentiality, a linguistic category, indicates the sources from which information about an event was obtained. In Turkish, evidentiality appears as indirectness, which refers to information obtained through indirect means. Indirectness is used to indicate that information has been learned through indirect means. Indirect evidentiality assumes that information about a situation has been accessed through means other than direct observation. Information heard from and relayed by another person is also conveyed through indirect evidentiality structures. In Sakha (Yakut) Turkish, evidentiality is divided into two types: direct and indirect, depending on the nature of the reference to the source of the information. In Sakha (Yakut) Turkish, indirectness is indicated by lexical means: the markers *ühü* “they say” and *suraxtaağa* “they are saying”; direct evidentiality, on the other hand, is usually formed by the use of various tense suffixes in grammatical means. The marker *suraxtaağa* “they say,” derived from the word *surax* “news, rumor,” is generally used to indicate that the information was learned indirectly. This marker is generally evaluated within modal words in Sakha (Yakut) Turkish grammars. When defining modal words in Sakha (Yakut) Turkish, it is seen that the definition “expresses the speaker’s thoughts about who the information belongs to or its source, probability, completeness, etc.” is used. Similarities can be seen in this regard due to the category of evidentiality also focusing on the source of information. Due to both this similarity and the relatively recent nature of studies on the category of evidentiality, the indirectness marker mentioned in grammar books should be treated differently. In Sakha Turkish, the *suraxtaağa* marker for “they say” has been treated by some researchers in foreign literature as an indirect marker within the linguistic category of evidentiality. However, no information on this subject is found in Turkish sources. In this context, the study will provide information on the origin of the *suraxtaağa* marker. It will evaluate how this marker is treated in the grammars of Sakha (Yakut) Turkish within the group of modal words and within the category of epistemic modality, and will examine its areas of use.



KEYWORDS

Modal words, Evidentiality, Sakha (Yakut) Turkish.



Giriş

Yabancı literatürde genellikle *evidentiality* adıyla geçen kanıtsallık, Türkçede *evidensiyel*, *delile dayalılık*, *kanıta dayalılık*, *kanıtsallık*, *tanıtsallık* gibi terimlerle adlandırılmaktadır (Tuğlacı, 2019, s. 153). Kanıtsallık, olayla ilgili bilginin hangi kaynaklardan elde edildiğini bildiren bir dil bilgisi kategorisidir. Kanıtsallık işaretleyicileri dilde bilginin kaynağını işaretleyen araçlardır. Konuşur, bilgiye doğrudan ya da dolaylı yolla ulaşabilir. Bu, araştırmacılarca doğrudan kanıt (*direct evidence*) ve dolaylı kanıt (*indirect evidence*) olarak sınıflandırılmaktadır. Doğrudan kanıt duyu organlarına dayalıyken, dolaylı kanıt aklî ve naklîdir. Bilgiye erişim kişisel veya kişisel olmayan yollarla gerçekleşir. Bilginin kaynağı birinci el, ikinci el, üçüncü el ve folklorik olabilmektedir (Doğan, 2018, s. 8; Arzybaeva, 2024, s. 80).

Dolaylılık ise bilginin dolaylı yollarla öğrenildiğini belirtmek için kullanılır. Kanıtsallık kategorisi içerisinde ele alınan dolaylılık: (i) aktarımsal (*hearsay*), (ii) çıkarımsal (*inference*), (iii) algısal (*perception*) olarak üçe ayrılmaktadır:

- (i) Aktarımsal (veya alıntılama) kullanımlar (*reportive uses*): alıcı (*reception*) için anlatılan olay veya olayın etkisi söz konusudur. Bilginin temeli yabancı bir kaynak, söylentidir.
- (ii) Çıkarımsal kullanımlar (*inferential uses*): anlatılan olay veya onun etkisi alıcı tarafından çıkarımsal yolla edinilir. Bu bilginin temeli saf yansıma, mantıksal sonuçtur.
- (iii) Algısal (ya da deneyimsel) kullanımlar (*perceptive uses*): anlatılan olay veya onun etkisi alıcı tarafından bizzat algılanır. Bilginin kaynağı birinci el bilgidir (Johanson, 2003, s. 274; Arzybaeva, 2024, s. 82).

Dolaylı kanıtsallıkta bir duruma ilişkin bilgiye, doğrudan olmayan diğer yollarla erişildiği varsayılır. Dolaylı bilgiyi kişisel veya kişisel olmayan yollarla edinmek söz konusu olabilmektedir. Kişisel erişimli dolaylı bilgide konuşur bilgiye kendisi ulaşır ancak bilgiye ulaşma şekli doğrudan değildir çünkü olayı doğrudan gözlemler veya olaya doğrudan katılmaz (Aslan Demir, 2024, s. 171). Kişisel olmayan yollarla erişilen bilgide, konuşurun bilgiyi bir başkasının sözleriyle aktarımsal olarak aldığı varsayılır. Bu sebeple aktarılan bilginin kaynağı konuşmacı tarafından biliniyor olabileceği gibi bilinmiyor da olabilir. Kişisel olmayan yollarla erişilen bilgi "aktarımsal" olarak adlandırılan kanıtsallık işaretleyicisinin temelini oluşturur (Plungian, 2010, s. 29).

Willet, bilgi kaynağının türlerini:

1. Dolaysız: a. Görsel, b. İşitsel, c. Diğer duyuvar.
2. Dolaylı: 2.1. Aktarımsal: a. İkinci El, b. Üçüncü El, c. Folklor. 2.2. Çıkarımsal: a. Sonuca Dayalı b. Yordama Dayalı olarak sınıflandırmaktadır (Özmen Veld, 2006; Mehmet, 2012, s. 72).

Faller'in bilgiye aracılı ulaşma ölçeğinde sağa doğru ilerlendikçe aracı sayısının arttığı varsayılır. Faller'in bilgiye aracılı ulaşma ölçeği:

(DOĞRUDAN) > İKİNCİ EL > ÜÇÜNCÜ EL > SÖYLENTİ/FOLKLORİK BİLGİ (2002:51; akt. Aslan Demir, 2024, s.173).

Bazı dillerde kanıtsallık, özellikle dolaylı kanıtsallık modal eylemlerle, klitiklerle, kiple, çeşitli partikellerle yapılabilmektedir (Erdem, 2024, s. 185-186).

Türkçede kanıtsallık, bilginin dolaylı yollardan sağlandığına göndermede bulunan dolaylılık (*indirectivity*) olarak, bağlama göre duyma, çıkarım, kanıt gösterme, koklama, var-sayma, algılama gibi nüanslar taşıyabilen dolaylı geçmiş zaman veya dolaylılık olarak ortaya çıkar. Türkçe, *-mİş* eki ve *İmİş* olmak üzere iki dolaylılık işaretleyicisine sahiptir. Türkçede geçmiş zaman doğrudan ve dolaylı bilginin aktarılmasını kodlayarak kanıtsallık kategorisini oluşturur (Doğan, 2018, s. 1; Demir, 2012, s. 98; Bacanlı, 2006, s. 37; Erdem, 2024 s. 187).

Eski Türkçede kanıtsallık *-mİş* eki ile karşılanmıştır. Çağdaş Türk dili alanında kanıtsallığın *-mİş* ile bildirilmesi, Oğuz grubu lehçelerinde (Türkiye, Gagavuz ve Azerbaycan Türkçeleri) korunmuştur. *-mİş* tipli kanıtsallık ayrıca Tuva Türkçesinde (*-mXş ~ -bXş ~ -vXş* biçimleriyle) ve Saha Türkçesinde (*-mXt ~ -bXt ~ -pXt* biçimleriyle) geçerlidir (Doğan, 2018, s. 3).

Araştırmacılar tarafından yapılan çalışmalara bakıldığında kanıtsallığı gösteren işaretleyiciler dil bilgisel işaretleyiciler ve sözlüksel işaretleyiciler olmak üzere ikiye ayrılmaktadır (Johanson, 2003, s. 275-276; Aikhenvald, 2004, s. 17, 79; Arzybaeva, 2024, s. 82; Kılıç, 2004, s. 86; Güzel, 2024, s. 216; Däbritz, 2024, s. 53; Efremov, 2017, s. 52).

1. Saha (Yakut) Türkçesinde Kanıtsallık ve Dolaylılık

Bilginin kaynağına odaklanan kanıtsallık kategorisinin doğrudan ve dolaylı kanıtsallık olarak ikiye ayrıldığı bilinmektedir. Saha Türkçesinde kanıtsallık, Türkçede olduğu gibi dolaylılık olarak ortaya çıkmaktadır. Saha Türkçesinde dolaylılık *ühü, suraxtaağa* "derler" vb. sözlüksel işaretleyicilerle ifade edilirken, doğrudan kanıtsallık geçmiş, şimdiki/geniş zaman vb. dil bilgisel işaretleyicilerle, belirli zamanlarla ifade edilmektedir (Efremov, 2011a, s. 52; Efremov, 2011b, s. 330).

Saha Türkçesinde kanıtsallık hem dil bilgisel hem de sözlüksel işaretleyiciler dikkate alındığında, bilginin doğrudan edinilmediğini ifade eden dolaylılık olarak karşımıza çıkmaktadır. Saha Türkçesinde kanıtsallık duyulan/öğrenilen geçmiş zaman ve kesin geçmiş zamanı bildiren *-Bit* eki ile yapılmaktadır. Bu ek, Saha Türkçesinde aktarımsal, çıkarımsal ve algısal anlamlar taşımaktadır. Duyulan/öğrenilen geçmiş zaman iyelik kökenli şahıs ekleriyle, kesin geçmiş zaman ise zamir kökenli şahıs ekleriyle yapılmaktadır. Duyulan/öğrenilen geçmiş zaman ve kesin geçmiş zaman anlamsal olarak birbirinden ayrılmaktadır. Duyulan/öğrenilen geçmiş zaman doğrudan, kesin geçmiş zaman ise dolaylı olarak edinilen bilgi kaynağını göstermektedir. Kesin geçmiş zamanın tanımına bakıldığında "konuşurun gözü önünde ve bilgisi dahilinde olmayan" ifadesinden bu zamanın bilginin doğrudan değil dolaylı olarak edinildiği durumlarda kullanıldığı anlaşılmaktadır (Kirişcioğlu, 1999, s. 96-98). Petrova da kanıtsallık kategorisi açısından, belirtilen iki geçmiş zamanın birbirinden ayrıldığını söylemektedir. Duyulan/öğrenilen geçmiş zamanın doğrudan edinilen bilgi kaynağını, kesin geçmiş zamanın ise dolaylı (çıkarımsal) olarak edinilen bilgi kaynağını belirtmek için kullanıldığını ifade etmektedir (2011, s. 12).

Saha Türkçesinde *-Bit* eki geçmişte işlenmiş, ancak işlendiği sırada gerçekleşmemiş ve sonuçlarıyla şimdiki zamanda tespit edilebilen bir eylemin tanımlanması olarak karşımıza çıkabilmektedir (Efremov, 2010, s. 155; Korkina, 1970, s. 86). Buder de *-Bit* ekinin sonuç bildirme yönüyle diğer geçmiş zaman yapılarından ayrıldığını söylemektedir (1989, s. 63). Calame, Saha Türkçesinde kanıtsallık kategorisi ile ilgili farklı analizlerin olduğunu ve *-Bit* ekinin dolaylılığın çıkarımsal kullanımını belirttiğini ifade etmektedir (2024, s. 128).

Saha Türkçesinde *e-* yardımcı fiilinin duyulan/öğrenilen geçmiş zamana göre çekimlenmesiyle yapılan şimdiki/geniş zamanın rivayetinin (Kirişçioğlu, 1999, s. 121) 3. teklik ve çokluk şahsa göre çekimlenmiş hali olan *ebit* "imiş" de kanıtsallık kategorisi içerisinde dolaylılığı ifade etmek için kullanılmaktadır.

Johanson da kanıtsallığın Türkçede *-miş*, Saha Türkçesinde ise *-BIT* ekleri ile ifade edildiğini, Türkçede *ermiş*, Saha Türkçesinde ise *ebit* işaretleyicilerinin bulunduğunu söylemektedir. Saha Türkçesinde *-BIT* ekinin aktarımsal, çıkarımsal ve algısal anlamlar taşıdığını, *ebit* parçacığının ise Türkçedeki *imiş*'e benzer şekilde kullanıldığını belirtmektedir (Johanson, 2003, s. 281).

Bunlara ek olarak Saha Türkçesinde sözlüksel kanıtsallık işaretleyicileri de bulunmaktadır. Kanıtsallık kategorisi içerisinde dolaylılığı ifade etmek için kullanılan sözlüksel işaretleyicilerin başında *ühü* ve *suraxtaax* gelmektedir.

1.2. Saha (Yakut) Türkçesinde Kanıtsallık İşaretleyicisi Olarak *suraxtaax*

Saha Türkçesi üzerine hazırlanmış gramer kitaplarına bakıldığında *suraxtaax*'ın "modal sözler" başlığı altında değerlendirildiği görülmektedir:

Ubryatova, başkasının konuşmasını, birinin fikrini aktarırken "diyorlar, söylüyorlar" anlamına gelen *ühü*, *aattaax*, *suraxtaax* ifadelerinin kullanıldığını belirtmektedir (1982, s. 443). Xaritonov ise bu işaretleyiciyi *Modal Parçacıklar* başlığı altında değerlendirmektedir ve "söylentiye göre, duyulduğu/bilindiği kadarıyla" gibi anlamlara geldiğini ve *ühü*, *ini* ve *suraxtaax* parçacıklarının genellikle cümle sonunda kullanıldığını ifade etmektedir (1947, s. 274). Petrov da bu işaretleyiciye *Parçacık* başlığı altında yer vermektedir, *suraxtaax*'ın "ifadenin güvenilirliğine dair öznel bir değerlendirmeyi ifade eden modal parçacık" olarak kullanıldığını söylemektedir. Ayrıca, konuşurun ifade edilen düşünceyi kendi düşüncesi olarak değil, söylenti veya kulaktan dolma bir bilgi olarak değerlendirdiğine ve *suraxtaax*'ın dil bilgisel-leşmenin eşliğinde olduğuna dikkat çekmektedir (1978, s. 219).

Saha Türkçesinde *ıyıt-* fiili "sormak, soruşturmak, malumat almak, sorup sual etmek" anlamlarına gelmektedir (Pekarskiy, 1945, s. 430). Benzer anlamlara sahip olan *suraa-* "danışmak, bilgi almak, birisi veya bir şey hakkında soru sormak; öğrenmek, sorgulamak" (Pekarskiy, 1926, s. 2360; Sleptsov, 1972, s. 344) fiilinden türetilen *surax* sözcüğünün ilk anlamı "ün, şöhret" ve ikinci anlamı ise "haber, söylenti, duyum" şeklindedir (Sleptsov, 1972, s. 345; Sleptsov, 2012, s. 170; Pekarskiy, 1926, s. 2362).

surax isim köküne sahiplik anlamı katan +DAAx ekinin eklenmesiyle türetilen ve temelde anlamı "haber sahibi" olan *suraxtaax* sözlüklerde "modal söz" açıklamasıyla "diyorlar, söylüyorlar" anlamında bir şey hakkındaki söylentilere atıfta bulunur"; *suraxtaağa* "söylentiye, dedikodulara göre" ve *surağa* da "modal söz" açıklamasıyla "diyorlar" anlamında nereden geldiği belli olmayan söylentiler hakkında" olarak açıklanmıştır (Pekarskiy, 1926, s. 2362-2363; Sleptsov, 1972, s. 344-345; Sleptsov, 2012, s. 171). Bir deyim olan *suraxxotu* ifadesi de "söylentilere göre (gerçeği bilmeden)" anlamında kullanılmaktadır (Nelunov, 2002, s. 144). Bu anlamlar ışığında *suraxtaax*'ın bilginin bir başkasından duyularak ya da öğrenilerek aktarıldığını ifade etmek için kullanıldığı görülmektedir.

Sözlüksel işaretleyicilerin başında gelen *ühü* ve *suraxtaax* için Efremov, *ühü*'nün *ös* "söz" kelimesinden geliştiğini ve Türkçe olduğunu söylerken *surax*'ın Moğolca bir alıntı olduğunu söylemektedir (2014, s. 26). Däbritz, Dolgancada kanıtsallık kategorisini incelediği çalışmasında, Dolganca ve Sahacada kanıtsallık işaretleyicilerinin Türk dillerindeki kanıtsallık işaretleyicilerinden farklı olmasının sebebini artzamanlı ve bölgesel etkenleri hesaba katarak ele almaktadır. Dolganca ve Sahacanın Moğol dilleriyle teması göz önüne alındığında *ühü* işaretleyicisinin temas kaynaklı gelişmiş olabileceğine dikkat çekmektedir (2024, s. 54).

Saha Türkçesindeki *suraa-* fiili Moğolcada *sur-*, *sura-* şeklinde "sormak, soruşturmak; sorguya çekmek"; Saha Türkçesindeki *surax* "haber, söylenti" sözcüğü ise Moğolcada *surag* "soru, haber, söylenti, bilgi, malumat" anlamlarındadır (Lessing, 2017, s. 884). Şçerbak, Moğol yazı dilindeki *sura-* fiilinin Türkçeden alıntı olduğunu, Altay, Kırgız ve Tuva Türkçelerinde görülen *sura-* şeklinin ise geri ödünçleme olduğunu söylemektedir (2019, s. 141). Brosing ve Skribnik tarafından hazırlanan *Evidentiality in Mongolic* isimli çalışmada, dolaylı kanıtsallık işaretleyicileri olarak; *ge-* "söylemek, demek" fiiline dayanan *gene* işaretleyicisi ve *surag* "soru, haber, söylenti, bilgi, malumat" sözcüğüne dayanan, ikinci elden edinilen, kulaktan dolma bilgileri ifade etmek için kullanılan *suragtai* işaretleyicisi hakkında bilgi verilmektedir (2018, s. 557). Bu benzerlikler dikkate alındığında *ühü* işaretleyicisi gibi *suraxtaax* işaretleyicisi de Saha Türkçesinin Moğol dilleriyle teması kaynaklı gelişmiş olabilir.

ühü işaretleyicisi temelde "onun sözü" anlamına gelmekte ve "bir başkasının sözünü aktarırken ya da bir başkasının sözüne atıfta bulunurken" kullanılmaktadır. Kanıtsallık kategorisi içerisinde dolaylılığı ifade etmektedir. *suraxtaax* işaretleyicisi de dolaylılık ifade etmektedir fakat *ühü* ile karşılaştırıldığında nispeten daha geç bir dönemde oluşmuştur, bilginin doğruluğu ile ilgili olarak daha düşük güvenilirliğe sahiptir ve daha az kullanılmaktadır. Saha Türkçesinde *suraxtaax* söylentiye dayanan bir bilgiyi ifade etmesi, bilginin doğrudan değil dolaylı şekilde elde edilmesi sebebiyle dolaylılık işaretleyicisi olarak kullanılmaktadır. *suraxtaaxtağa* "duyma yoluyla, işitsel olarak" anlamına gelmektedir ve belirli bir mesaj ya da haber şeklinde alınan bilgiyi tanımlamaktadır (Efremov, 2014, s. 25; Efremov, 2011b, s. 330).

Saha Türkçesinde dolaylılık işaretleyicisi *suraxtaax* genellikle söylenti, rivayet olarak nitelendirilebilecek veya kaynağı kesin olarak bilinmeyen bir bilginin alıcıya aktarıldığını ifade eden aktarımsal kanıt türü olarak karşımıza çıkmaktadır. Willet'in bilgi kaynağı türleri ve Fallert'in bilgiye aracılı ulaşma ölçüğü temel alındığında ikinci el ya da üçüncü el aracılığıyla erişilen bilgiyi işaretlediği görülmektedir:

1. *Munñax buolar suraxtaaxtağa.* "(Bugün) olacağına dair bir söylenti (haber) vardı." (Efremov, 2011b, s. 330).
2. *Maratik onno ünser, aydaarar suraxtaax.* "Maratik'in ondan yakındığı, bağırdığı söyleniyor." (Sleptsov, 2012, s. 171).
3. *... İkkien ot ihiger tiellen kelbit suraxtaaxxim.* "İkinizin de (eve) at arabasıyla (kızakla) geldiğinize ve samanla kaplandığınıza dair bir söylenti var." (Efremov, 2017, s. 27).
4. *Mexeeçe beğehee uluuska taxsıbit suraxtaaxtağa.* "Dün Mexeeçe'nin bölgeye gittiğini söylüyorlar." (Efremov, 2010, s. 154).



5. *Cokuuskayga baar suraxtaaxtara.* "Söylentiye göre Yakutsk'ta bulunuyorlar." (Efremov, 2014, s. 25).
6. *Kinitten biir oğo xaalbit suraxtaağa.* "Onun tek bir çocuğunun kaldığı söyleniyor." (Efremov, 2017, s. 27).
7. *Ol abaahi ıarımın... ikki kihixee buolbut suraxtaaxtara.* "Söylentiye göre bu korkunç hastalık iki kişide tespit edilmiş." (Efremov, 2014, s. 25).

Yukarıdaki örneklerin hepsinde gerçekleşen ya da gerçekleşecek eylemin doğruluğu kesin değildir, güvenilirliği düşüktür. Konuşur olaya/duruma şahit olmamıştır, bilginin doğruluğu ya da yanlışlığı konusunda kendi görüşünü ifade etmez. Olayı anlatan kişi/kişiler belli değildir, bilgi ikinci elden ya da üçüncü elden edinilerek aktarılmıştır.

Kulaktan kulağa yayılan, söylentiye dayalı ya da folklorik bilgiyi işaretleyen aracı sayısının belirsiz ya da çok olduğu ve genel bilgilerin aktarıldığı ifadelerde de aktarımsal kanıt türünü işaretlediği görülmektedir:

8. *Ütüö con omuktar baar suraxtaaxtar.* "İyi bir halkın, ulusun olduğunu söylüyorlar." (Pekarskiy, 1926, s. 2362).
9. *Bılır xaas kuorsununan suruyar suraxtaaxtara.* "Eskiden kuş tüyü kalemle yazdıkları söyleniyor." (Sleptsov, 2012, s. 171).
10. *Bılır ulaxan con oskuolalarigar üörene sılcıbit suraxtaağa.* "Eskiden yetişkinlerin de okula gittiğini söylüyorlar." (Efremov, 2017, s. 27).
11. *... ölbüt kihini kömör suraxtaaxtar...* "... ölen kişiyi gömdüklerini söylüyorlar..." (Pekarskiy, 1910, s. 322).

(8) numaralı örnekte belirli bir olay ya da durumdan ziyade daha genel bir bilginin aktarıldığı görülmektedir. Bilgi, söylentiye dayalı ya da folkloriktir, konuşur kendi görüşünü ifade etmeden araçlar vasıtasıyla edindiği bilgiyi aktarmaktadır. (9) numaralı örnekte ise kalemin bulunmadığı dönemlerde kuş tüyü ile yazı yazıldığına atıfta bulunularak, herkes tarafından bilinen bir bilginin aktarıldığı görülmektedir. Konuşur, kuş tüyü ile yazı yazıldığına şahit olmamıştır. Belirsiz ya da çok sayıda aracılı bir bilgi ışığında edindiği bilgiyi aktarmaktadır. (10) numaralı örnek de aynı şekilde söylentiye dayalı ve aracı sayısının belirsiz ya da çok sayıda olduğu bir bilginin aktarılmasına dayalıdır.

Eski dönemlerde Sahalar ölülerini ağaç dalları üzerine ya da iki yüksek direk üzerine kurulmuş platformlara defnederdiler. Ölüleri toprağa gömmeye gelenekleri Rusların Yakutistan'ı işgal etmesi ile başlayan süreçte Hristiyanlaştırma faaliyetlerinden sonra görülmeye başlanmıştır (Seroşevsky, 2019, s. 205). (11) numaralı örneğe bakıldığında bu bilginin aktarıldığı görülmektedir. (9) ve (10) numaralı örneklerdeki gibi konuşurun şahit olmadığı fakat herkes tarafından bilinen bir bilginin aktarılmasına dayalıdır.

Alekseev, oloñho metinlerinde son ekleri -laax, -laax + a (*suraxtaax, badaxtaax, diebit, baargin* vb.) olan ifadelerin belirsizlik, kesin olarak doğrulanmamış ancak olması muhtemel eylemleri anlatmak için kullanıldığını ifade etmektedir (2016, s. 49). *suraxtaax*, oloñho metinleri, masallar ve hikâyelerde aktarımsal kanıt türünü işaretlemektedir:

12. *Xarağalaax kulun kurduk xanılahan/Üöskeebit suraxtaaxtara.* "Birbirine bağlanmış taylor gibi/Birlikte büyüdüklerini söylüyorlar." (Alekseev, 2016, s. 49).

13. *Ol otut toğus biihin uustara xar samır kurduk ügüs **suraxtaaxtara** ebet...* "O otuz dokuz soyun kar tanesi ve yağmur damlası gibi çok namlıları (savaşçıları) varmış..." (Ersöz, 2009, s. 177, 345).

16. *Bu con sutu kıaybit **suraxtaaxtara**.* "Bu insanların açlığı yendiği konuşuluyor." (Solak Sağlam, 2012, s. 225, 347).

17. ... *Ol oğus cühüne xara saacağay **suraxtaağa**...* "O boğanın siyah renkte, sırtında beyaz lekeli olan bir görünümü olduğunu söylüyorlar." (Sofronov, 1926, s. 10)

(16) "*Kitta törüübüt kıcık buollağa, onu xaydax gııllıay*", *dii sılcar **suraxtaağa**...* "Birlikte yaratılmamız bir hata oldu, bunu nasıl yapacağız?" diyerek dolaştığını söylüyorlar." (Sofronov, 1927, s. 17).

(12) ve (13) numaralı örnekler oloño metinlerinden, (14) numaralı örnek masaldan, (15) ve (16) numaralı örnekler ise hikayelerden alınmıştır ve aktarımsal kanıt türünü ifade etmektedir.

Genellikle aktarımsal kanıt türü olarak karşımıza çıkan *suraxtaax* işaretleyicisinin çıkarımsal kanıt türünü de işaretlediği görülmektedir:

(17) *Bıhaas aaxpıttara böhüölekke 33 buor iheeççi baar **suraxtaağa**.* "Bu bahar yapılan sayıma göre köyde 33 alkolik olduğu ortaya çıktı." (Gotovtseva, 2012, s. 48-49).

18. *Olbuor annıgar ikki arşın kerıñe tuoralaax xanaaba uuta timir kurduk tımnıtık kilebeçiyer. İti uulaax xanaaba tügeğher uhuktaax timir üörbeler batarı saayıllan turar **suraxtaaxtara**.* "Çitin altındaki yaklaşık iki arşın enindeki kanalın suyu demir gibi soğuk bir şekilde parıldıyor. Bu su kanalının dibine uzun demir borular çakılarak konulmuş olmalı." (Noeva, 2024, s. 25).

19. *Bayıannay buoluon bağarar. Onon cıetiger sambonan, boksanan carıktanar **suraxtaağa**.* "Asker olmak istiyor. Bu yüzden evde sambo ve boks antrenmanları yapıyor." (<https://cholbon.online/cheriktej-bieretin-kujaara/>)

20. ... *boççuktaax xarçını bulan ılbıt. Onon üye tuxarıtınaağı ereyin kıratık boruostata tüspüt **suraxtaağa**.* "... bir çömlek dolusu parayı bulup aldı. Hayatı boyunca eziyetten biraz olsun kurtulmuş olmalı." (<https://cholbon.online/min-universitettarym/>)

(17) numaralı örnekte sayısal verilere dayanarak yapılan bir çıkarım söz konusudur. (18) numaralı örnekte görme algısına dayalı bir çıkarımın yapıldığı ve aynı zamanda bilginin kesinliğinden ziyade bir varsayım anlamı olduğu görülmektedir. (19) numaralı örnekte konuşur, eylemin nedenine bağlı olarak (20) numaralı örnekte ise önceki cümlede verilen bilgi ışığında bir çıkarım yapmaktadır.

Dolaylılık işaretleyicilerinin cümleye kattığı bazı pragmatik anlamlar bulunmaktadır. Cümlelerin ifade ettiği pragmatik anlamı anlayabilmek için bağlama bakmak gerekmektedir. Türkçedeki dolaylılık işaretleyicileri cümleye hiciv, şüphe, iltifat, varsayım, serzeniş, meydan okuma, doğru yolu gösterme ve şaka vb. gibi pragmatik anlamlar yükleyebilmektedir (Aslan Demir, 2013, s. 411; Taş, 2022, s. 26; Bacanlı, 2006, s. 37-44). Johanson da çalışmasında bu konuya dikkat çekmektedir. Kanıtsallık işaretleyicilerinin uyarı, tevazu, şaşkınlık vb. anlamsal özellikleri olduğunu (2003, s. 282-284); Demir ise birincil olmamakla birlikte bağlam ve vurgunun yardımıyla alay, inanmama, şaşırma, hayret, beklenmezlik, kesin inanma gibi yorumlara izin verdiğini (2012, s. 103); Aikhenvald da kanıtsallık işaretleyicilerinin seçiminin kinaye, ironi veya öfke bildirme amacıyla, üslup aracı olarak kullanılabildiğini söylemektedir (Aikhenvald, 2004, s. 9).

21. *Partiya tuhunan ırılardaağın bileğın duo? Otton, bu tügeñne anaan, ırıa suruybut, suraxtaağa...* "Parti hakkında yazılan şarkıları biliyor musun? Zaten şarkı özellikle bunun için yazıldı." (Sleptsov, 2018, s. 51).
22. *Arbağastaax attıttan araxpat suraxtaağa, - dien oburgu soğustuk botuguraan sañar-da uonna aygıstanaarırın kineeske tiyyde.* "Arbağastaax'ın yanında ayrılmamalıyım, diye memnuniyetle mırıldandı ve beyin yanına gitti." (Orocumaan, 2015, s. 10).

Yukarıdaki örneklerde bilginin kaynağına yapılan bir atıf söz konusu değildir. (21) numaralı örnekte konuşurun olay hakkında bilgisi olduğu ve bu bilgiyi onayladığı, (21) numaralı örnekte ise gereklilik/zorunluluk anlamı olduğu görülmektedir.

Sonuç

Türkçede evidensiyel, delile dayalılık, kanıta dayalılık, kanıtsallık, tanıtımsallık gibi terimlerle adlandırılan *evidentiality*, bilginin kaynağına odaklanan bir dil bilim kategorisidir. Konuşurun bilgiye doğrudan ya da dolaylı yolla ulaşmasına bağlı olarak ikiye ayrılmaktadır. Doğrudan kanıt, konuşurun bir aracı olmadan elde ettiği bilgileri ifade ederken, dolaylı kanıt bir ya da birden fazla ve hatta folklorik olarak nitelendirilebilecek bilgiyi ifade etmektedir. Dolaylılık adı altında ele alınan bu kategori, bilgiye dolaylı yollardan erişildiğini belirtmektedir ve aktarımsal, çıkarımsal ve algısal olarak üçe ayrılmaktadır. Türkçede kanıtsallık, *-mış* ve *İmiş* işaretleyicilerinin bildirdiği dolaylılık olarak karşımıza çıkmaktadır. Saha Türkçesinde ise *-Bit* işaretleyicisi ile dolaylılık ifade edilmektedir.

Araştırmacılar tarafından yapılan çalışmalarda kanıtsallık ifade eden işaretleyiciler dil bilimsel ve sözlüksel olarak ikiye ayrılmaktadır. Saha Türkçesinde hem dil bilimsel hem de sözlüksel işaretleyiciler bulunmaktadır. Sözlüksel işaretleyiciler arasında *ühü* ve *suraxtaax* daha çok kullanılmaktadır.

ühü işaretleyicisi ile karşılaştırıldığında daha az kullanılan ve daha düşük güvenilirliğe sahip olan *suraxtaax* işaretleyicisi, Moğol dilinde aynı işlevde kullanılan *suragtai* işaretleyicisi ile benzerlikler göstermektedir. Saha Türkçesinin Moğol dilleriyle teması göz önünde bulundurulduğunda bu işaretleyicinin temas kaynaklı gelişmiş olabileceği düşünülmektedir fakat kesin bir yargıya varabilmek için daha detaylı bir çalışma yapılması gerekmektedir.

surax "haber, söylenti, duyum" anlamındaki isim köküne sahiplik anlamı katan +DAAx ekinin eklenmesiyle türetilen ve temelde anlamı "haber sahibi" olan *suraxtaax*, dolaylılık işaretleyicisi olarak "söylentiye göre, diyorlar" gibi anlamlar vermektedir ve bilginin doğruluğuna ve kaynağına atıfta bulunmaktadır. Konuşur bilgiyi araçlar vasıtasıyla öğrenmiştir ve bilginin doğruluğu hakkında kesin bir yargıya sahip değildir.

Çağdaş Türk lehçeleri gramerlerinde ayrı bir kategori olarak ele alınan modal sözler, Türkiye Türkçesi gramerlerinde yer almamaktadır. Saha Türkçesi gramerlerine bakıldığında *suraxtaax* işaretleyicisi "modal sözler" içerisinde değerlendirilmiştir. Bahsi geçen işaretleyicinin modal söz olmadığına dair bir sonuca varmak doğru değildir fakat Saha Türkçesinde modal sözler grubunda değerlendirilen bu işaretleyicinin dil bilimsel olarak kanıtsallık işaretleyicisi olarak kullanıldığı açıktır. Saha Türkçesinde modal sözlerin tanımı dikkate alındığında, kanıtsallık kategorisinde olduğu gibi bilginin kaynağına odaklanması noktasında benzerliklerin olduğu görülmektedir. Hem bu benzerlik hem de kanıtsallık kategorisi ile ilgili çalışmaların nispeten daha yeni olması sebebiyle gramer kitaplarında bahsi geçen dolaylılık işaretleyicisi, modal sözler kategorisinde değerlendirilmiş olmalıdır. Çalışmada yer verilen örnekler ışığında *suraxtaax* işaretleyicisinin aktarımsal ve çıkarımsal kanıt türünü işaretlediği, buna ek olarak bazı pragmatik anlamlar ifade ettiği görülmektedir.

KAYNAKÇA

- Aikhenvald, Y. A. (2004). *Evidentiality*. Oxford University Press.
- Alekseev, İ. E. (2016). "O T-Formulax Povestvovaniya Olonxo". *Vestnik Severo-Vostochnogo Federalnogo Universiteta İmeni M. K. Ammasova: Seriya Eposovedenie*, 4 (04), ss. 47-51.
- Arzybaeva, Z. (2024). "Kırgızcada Sözlüksel Kanıtsallık İşaretleyicisi körsö". M. Üzüm, J. Rentzsch, N. Demir (Ed.ler) *Evidentiality in Turkic Languages*. (ss. 79-98). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Aslan Demir, S. (2013). "Türkmencede Kanıtsallık/Evidensiyellik". *Prof.Dr. Leyla Karahan Armağanı* (ss. 409-420). Akçağ Yayınları.
- Aslan Demir, S. (2024). "Türkmenenin Kanıtsallık Sistemi". M. Üzüm, J. Rentzsch, N. Demir (Ed.ler) *Evidentiality in Turkic Languages*. (ss. 169-184). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Bacanlı, E. (2006). "Türkçedeki Dolaylılık İşaretleyicilerinin Pragmatik Anlamları". *Modern Türklük Araştırmaları Dergisi*, ss. 35-47
- Brosing, B., Skribnik E. (2018). "Evidentiality in Mongolic", A. Aikhenvald (Ed.) *The Oxford Handbook of Evidentiality*. (ss. 554-579).
- Buder, A. (1989). *Aspekto-temporale Kategorien im Jakutischen* (Turcologica 5). Harrassowitz
- Calame, H. (2024). *The interaction of negation and evidentiality*. Faculty of Arts, Master's Programme in Linguistic Diversity and Digital Humanities.
- Däbritz, C. L. (2024). "Evidentiality in Dolgan". M. Üzüm, J. Rentzsch, N. Demir (Ed.ler) *Evidentiality in Turkic Languages*. (ss. 37-56). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Demir, N. (2012). "Türkçede Evidensiyel". *Bilig*, S. 62, ss. 97-118.
- Doğan, T. (2018). "Horasan Türkçesinin Bocnurd Ağzında Kanıtsallık (Evidentiality)". *SUTAD*, ss. 1-14.
- Efremov, N. N. (2010). "Sredstva Virajeniya Kosvennoy Evidentsialnosti v Yakutskom Yazıke". *Sibirskiy Filologičeskiy Jurnal*, ss. 152-156.
- Efremov, N. N. (2011a). "Evidentsialnie konstruksii v epiçeskom teksye (po materialam yakutskogo geroičeskogo eposa)". *Filologičeskie Nauki. Boprosı Teorii i Praktii*. No: 3 (10), ss. 52-55.
- Efremov, N. N. (2011b). "Evidentsialnost v Tyurkskix Yazıkax (Na Materiale Yakutskogo Yazıkax)". *Teoriya i Praktika Obşestvennogo Razvitiya*, ss. 329-331.
- Efremov, N. N. (2014). "Evidentsialnie Konstruksii s Çastitsey suraxtaax v Yakutov Yazıkax". *Sistemnie İzmeneniya v Yazıkax Rossiya*, Sankt-Peterburg: Rossiyskaya Akademiya Nauk İstitut Lingvistiçekix İssledovaniy, ss. 24-26.

KAYNAKÇA

- Efremov, N. N. (2017). "Yakutskie konstruksii s çastitsej ühü i pokazatelyami perfekta (v sopostavlenii s altayskim yazıkom)". *Kazan Nauka*, No:9, ss. 52-55.
- Erdem, M. (2024). "Eski Anadolu Türkçesinde Kanıtsallık Kategorisi". (Ed. Üzüm, M., Rentzsch, J., Demir, N.). *Evidentiality in Turkic Languages*. (ss. 185-198). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Ersöz, M. (2009). *Saha (Yakut) Türklerinin Culuruyar Nurgun Bootur Destanı*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi.
- Faller, M. T. (2002). *Semantics And Pragmatics Of Evidentials In Cuzco Quechua*. Ph.D Dissertation, A Dissertation Submitted to The Department of Linguistics And The Committee on Graduate Studies of Stanford University.
- Gotovtseva, (2012). "Variantnost Substanivnix Frazeologičeskix Edinits Yakutskogo Yazıka". *Filologiya i Çelovek*, S. 4, ss. 40-51.
- Güzel, S. (2024). "Çuvaşçada Delile Dayalılık İşaretleyicisi Olarak İkken", M. Üzüm, J. Rentzsch, N. Demir (Ed.ler) *Evidentiality in Turkic Languages*. (ss. 213-228). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Johanson, L. (2003). "Evidentiality in Turkic". A. Y: Aikhenvald, R. M. W. Dixon (Ed.ler) *Studies in Evidentiality, Typological Studies in Language* (ss. 273-290).
- Kılıç, F. (2004). *Kırgız Türkçesinde Bilgi Kipliği: Delile Dayananların Diğer Bilgi Kiplikleriyle İlişkisi*, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi.
- Kirişçiöğlü, M. F. (1999). *Saha (Yakut) Türkçesi grameri*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Korkina, E. İ. (1970). *Nakloneniya Glagola v Yakutskom Yazıke*. Nauka.
- Lessing, F. D. (2017). *Moğolca-Türkçe Sözlük*. (Çev. Günay Karaağaç). Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Mehmet, G. (2012). "Delile Dayalılık ve Salar Türkçesinde Öge Cümlelerle Delillendirilmiş Dolaylılık", *Dil Araştırmaları*, S. 11, ss. 67-80.
- Nelunov, A. G. (2002). Somoğo Domox Saxalı Nuuççalı Tılcıta II, Novosibirsk: İzdatelstvo SO RAN Filial "Geo".
- Noeva, S. E. (2024). "Obraz "Jeleznogo Goroda" v Yakutskoy Proze XX Veka". *Voprosi Natsionalnix Literatur*, 3 (15), ss. 19-27.
- Omolloon, S. (2025). Min Univesitettarım. *Çolbon*. <https://cholbon.online/min-universitettarym/>
- Orocumaan, (2015). "Arbağastaax Oyuun". *Çolbon*, S. 2, ss. 3-17.
- Özmen Veld, N. (2011). "Anlamsal ve Edimsel Düzlemde Türkçede Tanıtsallık" *Mersin Üniversitesi Dil ve Edebiyat Dergisi*, 3(2).
- Uşçmitskay, İ. (2023). Çeriktey Bieretin Kuyaara. *Çolbon*. <https://cholbon.online/cheriktey-bieretin-kujaara/>

KAYNAKÇA

- Pekarskiy, E. K. (1910). *Obraxtı Narodnoy Literaturı Yakutov IV*. Sankt-Peterburg: Tipografiya İmneratorskoy Akademia Nauk.
- Pekarskiy, E. K. (1926). *Slovar Yakutskogo Yazıka Tom III. Çast I*. Leningrad: İzdanie Akademii Nauk Soyuza Sovetskix Sotsialistiçeskix Respublik.
- Pekarskiy, E.K. (1945). *Yakut dili sözlüğü*, Ebüzziya Matbaası.
- Petrov, N. E. (1978). *Çastıtsı v Yakutskom Yazıke*. Yakutsoye Knijnoye İzdatelstvo.
- Petrova, N. (2011). *Lexical and clause-linkage properties of the converbal constructions in Sakha (Yakut)*. Ph. D., State University of New York at Buffalo.
- Plungian, V. (2010). "Types of verbal evidentiality marking: An overview". (Ed. G. Diewald & E. Smirnova). *Linguistic realization of evidentiality in European languages*. (ss. 15-57). Mouton de Gruyter.
- Şçerbak, A. (2019). *Eski Dönem Türk-Moğol Dil İlişkileri*. (Çev. Rysbek Alimov). Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Seroşevsky, V. L. (2019). *Saha Yakutlar*. (Çev. Arif Acaloğlu). Selenge Yayınları.
- Sleptsov, A. (2018). "Bekar Beliete". *Çolbon*, S. 6, ss. 50-52.
- Sleptsov, P. A. (Ed.) (2012). *Saha Tılın Biharıılaax Ulaxan Tılcıta IX*, Nauka.
- Sleptsov, P.A. (1972). *Yakutsko-Russkiy Slovar*. Sovetskaya Entsiklopediya.
- Sofronov, (1926). "Cühün Kubuluyumtuo". *Çolbon*, S. 2, ss. 8-10.
- Sofronov, (1927). "Kuoraççıt". *Çolbon*, S. 5-6, ss. 10-17.
- Solak Sağlam, M. (2012). *Yakut (Saha) Masalları Üzerine Bir Dil İncelemesi (Giriş, İnceleme, Metinler, Dizin)*. Doktora Tezi, Ege Üniversitesi.
- Taş, İ. (2022). *Eski Anadolu Türkçesinde Dolaylılık Kategorisi*. Yüksek Lisans Tezi, Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi.
- Tuğlacı, G. (2019). "Kanıtsallık Kategorisi Açısından -DI Biçimbirimi". *Türkbilig*. 38, ss. 153-161.
- Ubryatova, E. N. (1982). *Grammatika Sovremennogo Yakutskogo Literaturnogo Yazıka*. Akademiya Nauk SSSR.
- Xaritonov, L. N. (1947). *Sovremenniy Yakutskiy Yazık: Fonetika i Morfologiya*. Gosizdat YAASSR.



XVII.ULUSLARARASI
DÜNYA DİLİ
TÜRKÇE
SEMPOZYUMU

Yasemin Hatun **YALÇINKAYA*** Mustafa Said **KIYMAZ****

**Bahara Kokan Kelimeler: Necati Zekeriya'nın Hikâyelerinde Bulunan Bazı Türkçe
Kelimeler Üzerine**

Özet

Dil, iletişim aracı olmaktan öte tarihin, kültürün ve toplumsal hafızanın taşıyıcısıdır. Bu bağlamda dilin sahip olduğu en önemli unsurlarından biri de söz varlığıdır. Söz varlığı bir dilin yalnızca kelimelerini değil, kalıplaşmış ifadelerini, terimlerini ve anlatım biçimlerini de içermektedir. Bu çalışmada, etnik ve dilsel olarak çokkültürlü bir özellik gösteren Kuzey Makedonya sınırları içinde doğup yazarlık hayatını sürdüren Necati Zekeriya'nın, hikâyeleri kullanılmıştır. Sanatçının asıl uğraşı çocuk edebiyatı üzerine olmuştur. Onun asıl tanınırlığı çocuklar için yazdığı hikâye kitapları sayesinde. Orhan adlı çocuk karakterin yer aldığı bu kısa hikâyeler birçok Balkan diline de çevrilmiştir. Bu nedenle Necati Zekeriya'nın hikâye kitaplarında bulunan Türkçe kelimeler çalışmaya konu edilmiştir. Kelimeler incelenirken Kuzey Makedonya'daki kullanımları ve Türkiye sınırları içerisinde kullanılan güncel karşılıklarına yer verilmiştir. Araştırmada, Türkiye sınırları içerisinde kullanılan Türkçe ile Balkanlarda kullanılan Türkiye Türkçesinin söz varlığı düzeyinde görülen farklılıkları ve bu farklılıkların dilin zenginliğine katkısını ortaya koymak amaçlanmaktadır. Araştırma, nitel bir araştırma olup doküman analizi tekniğiyle gerçekleştirilmiştir. Veriler, içerik analizi yoluyla değerlendirilmiştir. Araştırma kapsamında kelimelerin: Türk Dil Kurumu (TDK) sözlük anlamları ve yapay zekâ desteğiyle Türkiye sınırları içerisindeki kullanım anlamlarına ulaşılmış, hikâye bağlamlarından hareketle kazandıkları anlamlar da karşılaştırmalı bir şekilde tablo hâlinde sunulmuştur. Elde edilen bulgular, Makedonya sınırları içerisinde Necati Zekeriya'nın yazmış olduğu hikâyelerde günümüz Türkçesinde kullanılmayan, farklı biçimlerde adlandırılan kelimeler, kalıplaşmış ifadeler olduğunu göstermektedir. "Bahara kokmak/ bahar gibi kokmak, bilek saati/kol saati, ilk yaz/bahar, yorgan çocuğu/süt çocuğu" bulgulardan dikkat çekici nitelikte olan bazılarıdır. Bu yönüyle eser, Türkçenin zenginliğini, dil içerisindeki kültürel çeşitliliğini, tarihsel sürekliliğini bizlere gösteren somut bir örnektir. Sonuç olarak, farklı coğrafyalarda yaşayan aynı ulusun ortak dili yaşatma çabası ve bu sırada bölgesel renklerle bezenmesi, dilin coğrafi farklılıklar karşısında ki uyum ve direnç yeteneğini göstermektedir.



**ANAHTAR
KELİMELER**

Necati Zekeriya, Türkçe, Söz varlığı, Farklılık.

* Yüksek Lisans Öğrencisi, Adıyaman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkiye yaseminhatunyalcinkaya@gmail.com

** Doç. Dr., Adıyaman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkiye, mustafasaid_65@hotmail.com

Spring-Scented Words: A Study of Selected Turkish Words in the Stories of Necati Zekeriya

Abstract

Language is not merely a means of communication; it is also a carrier of history, culture, and collective memory. In this context, one of the most significant components of a language is its vocabulary. Vocabulary encompasses not only individual words but also idiomatic expressions, technical terms, and distinctive modes of expression. This study focuses on the short stories of Necati Zekeriya, a writer born and raised in the multicultural and multilingual context of North Macedonia. Although Zekeriya demonstrated literary mastery across various genres, his reputation is primarily built upon his short stories, which serve as the primary source material for this research. The study examines Turkish words found in his short story collections, comparing their usage in North Macedonia with their contemporary equivalents in Turkey. The aim is to identify lexical differences between the variety of Turkish spoken in the Balkans and the standard Turkish used in Turkey, and to evaluate how these differences contribute to the richness of the language. This qualitative research employs document analysis as its methodology. The data were analyzed through content analysis, and the meanings of the words were determined using resources such as the Turkish Language Association (TDK), Nişanyan Dictionary, Kubbealti Dictionary, regional dialect dictionaries, and AI-supported tools. The findings reveal that many of the words and fixed expressions used in Zekeriya's stories are either no longer in use in modern Turkish or are used with different meanings. Examples such as *"bahara kokmak"* (to smell like spring), *"bilek saati"* (wristwatch), *"ilk yaz"* (early summer/spring), and *"yorgan qocugu"* (swaddled infant) highlight this lexical diversity. Ultimately, this study presents concrete evidence of the richness of the Turkish language, its internal cultural diversity, and its historical continuity. The coexistence of shared language across different geographies enriched by regional variations demonstrates Turkish's adaptability and resilience in the face of geographical and cultural differences.



KEYWORDS

Necati Zekeriya, Turkish, Lexical diversity, Difference.



1. Giriş

Dil, iletişim aracı olma özelliğinin yanı sıra tarihin, kültürün ve toplumsal hafızanın taşıyıcısıdır. İnsanları gelişi güzel bir yığın olmaktan çıkarıp aidiyet duygusu ve beraberlik hissi ile ulusların oluşturulmasına yardımcı olur. İnsanın varlığı dil ile mümkün olduğu gibi, toplumların varlığı da ancak dil ile mümkün olmaktadır. Dil yoksa toplum da yoktur. Dil, bir toplumun kültür kimliğidir (Ünalın, 2002, s. 122). Dilin, bu özelliğini en somut şekilde söz varlığında görmek mümkündür. Söz varlığı bir dilin kelimelerini, kalıplaşmış ifadelerini, terimlerini ve anlatım biçimlerini içermektedir. Bu nedenle bir dilin kültürel belleğinin aynasıdır; toplumun yaşama biçimi, değer dünyası ve tarihsel birikimi kelimeler aracılığıyla yaşar, kültür bağı kelimeler ile korunur.

Farklı coğrafyalarda hüküm sürmüş devletler dil aracılığı ile kültür tanıtımını yapmış, bulunduğu bölgedeki varlığını kalıcı hâle getirmeye çalışmıştır. Türkler, cihan hâkimiyeti düşüncesi ile tarih boyunca geniş bir coğrafyaya yayılmış, bu nedenle Türk dili de farklı bölgelerde farklı ağız, lehçe ve kullanım biçimlerine kavuşmuştur. Türk dillerinin konuşulduğu coğrafya; Anadolu, Azerbaycan, Kafkasya, İran, Irak, Afganistan, Batı ve Doğu Türkistan'ın büyük bölümü, güney, kuzey ve batı Sibiryaya ile Volga bölgesini kapsar. Türk dünyasında aşağı yukarı 20 standart dil vardır. Bunların en önemlileri Türkiye Türkçesi, Azerice, Türkmençe, Kazakça, Karakalpakça, Kırgızca, Özbekçe, Uygurca, Tuvaca, Yakutça, Tatarca, Başkurtça ve Çuvaşçadır. Dilin canlılık özelliği sayesinde kelimeler bulunduğu coğrafyada anlam genişlemesine, daralmasına, anlam iyileşmesine, kötüleşmesine vb. anlam olaylarına uğramıştır. Türklerin yayılım gösterdiği Balkan coğrafyası Kuzey Makedonya'da Türk dili, Türkiye Türkçesi ile kullanılmaktadır fakat kültürel etkileşimlere uyum göstererek farklı ağız özelliklerine de ulaşmıştır. Özellikle Üsküp Ağızı üzerinde henüz araştırma yapılmamış Türkçenin önemli bir koludur.

Türkler, Kuzey Makedonya'ya ilk kez 4. yüzyılda Hun Türkleri ile giriş yapmıştır. Bunun ardından beş yüz elli asırlık bir hâkimiyeti ile Osmanlı Devleti göze çarpmaktadır. Osmanlı Makedonya'da hüküm sürdüğü yıllarda Türk kültürünü tüm zenginlikleriyle bulunduğu topraklara aktarma gayretinde olmuştur. Makedonya'da bir taraftan çok sayıda cami, mektep, medrese, külliye, tekke, zaviye, han, hamam, kervansaray, bedesten, imaret, çeşme, sebil, köprü inşa edip kalıcı yatırımlarla Türk imar kültürünün, diğer taraftan ise iskân politikasının gereği olarak Anadolu'nun çeşitli bölgelerinden Türkmenleri ve Yörük Türklerini buraya yerleştirmek suretiyle Türk kültürünün sosyal boyutuyla da buralarda kalıcı olmasını sağlamıştır (Nureski, 2016). Türkçe'nin gelişimi için tekkeler ve medreselerde dil eğitimi süreç içerisinde desteklenmiştir. Fakat Osmanlı Devleti'nin bölgeden çekilmesiyle beraber Türkler zorunlu göç politikalarına tabi tutulmuş, azınlık konumuna düşmüş ve ana dillerini öğrenme, geliştirme fırsatları ellerinden alınmıştır. Süreç içerisinde çeşitli yöneticilerden görece haklar kazanan Türk milleti, 1991 yılında bağımsızlığını kazanmış ve Türkçe eğitim alma hakkını yeniden elde etmiştir.

Yugoslavya devletinin ilk zamanlarında Türk çocuklarına Türk'ün dilini, kültürel mirası ve geleneklerini, tarih bilincini, edebiyatını, milli birlik ve beraberliğini, değerlerini yansıtmak için gayret gösteren sanatçılar bulunmaktadır. Necati Zekeriyâ, Hüseyin Süleyman, Şükrü Ramo, İlhami Emin, Fahri Kaya bu dönemde Türkçe eserler yazmış ve Türk dilini savunmuşlardır.

Necati Zekeriya Türk öykü yazarı, şair, çevirmen, gazeteci ve düşünürdür. 1928 yılında Üsküp'te doğmuştur. Geçirdiği kalp rahatsızlıkları nedeniyle 1988 yılında Novi Sad yakınlarındaki bir hastanede hayata gözlerini kapamıştır. Necati Zekeriya'nın şiirleri, antolojileri, hikâye kitapları bulunmaktadır.

Sanatçının işlediği konular çeşitlilik göstermektedir. Bir tarafta çocukluğunun geçtiği Üsküp sokakları ve sosyal çevresi, öte yandan Rumeli kültürüne ait tekerlemeler, türküler eserlerinde sıklıkla yer bulan unsurlardır. Bununla birlikte daha genel olarak, evrensel duygulara da yer vermiştir. Saygı, sevgi, özgürlük, kıymet bilme, çalışkanlık gibi iletilere onun eserlerinde sıklıkla rastlamak mümkündür (Kıymaz, 2020).

Tüm eserlerinde ustalığını konuşturmuş olsa da onun asıl tanınırlığı ve kalemini tüm gücüyle oynattığı edebî eserler hikâye kitaplarıdır. Necati Zekeriya ve öykü denildiğinde de akıllara Orhan adlı üçleme kitabı gelmektedir. Necati Zekeriya'nın çocuk edebiyatında hikâye yazarı olarak tanınmasında, hikâyelerindeki kurgu, anlatım tekniği, dil ve üslup kadar bu hikâyelerin ortak kahramanı Orhan'ın da büyük payı vardır. Orhan, Bizim Sokağın Çocukları'nın başkahramanıdır (Gürel, 2014). Kitapta Orhan bir Türk çocuğudur. Orhan, kitabındaki hikâyeler oldukça kısadır. Kitapta dil, sade bir şekilde kullanılmıştır. Kitap Türkiye Türkçesiyle yazılmıştır. Türkiye Türkçesinde kullanımı farklı şekillerde olan, kullanılmayan kalıplaşmış ifadeler ve sözcükler kitap içerisinde bulunmaktadır.

1.1. Araştırmanın Amacı

Türkiye sınırları içerisinde kullanılan Türkçe ile Balkanlarda kullanılan Türkiye Türkçesinin söz varlığı düzeyinde görülen farklılıkları ve bu farklılıkların dilin zenginliğine katkısını ortaya koymak amaçlanmaktadır.

1.2. Araştırma Soruları

Kuzey Makedonya'da Türkiye Türkçesi çocuk edebiyatı ürünleri yazan Necati Zekeriya'nın hikâyelerinde bulunan günümüz Türkçesinden farklı kalıplaşmış ifadeler nelerdir?

Bu ifadelerin kullanımının dil ve kültür açısından önemi ve sağladıkları nelerdir?

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Türü

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerine göre ele alınmıştır. Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel bilgi toplama tekniklerinin kullanıldığı ve nitel sürecin izlendiği bir araştırma yöntemi olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

2.2. Veri Toplama Aracı:

Çalışmada nitel araştırma desenlerinden doküman analizi kullanılmıştır. Bu teknik; resmî ya da özel kayıtların toplanması, sistematik olarak incelenmesi ve değerlendirilmesinde yararlanan bir veri toplama aracıdır (Ekiz, 2015, s. 70).



2.3. Verilerin Analizi

Çalışmada doküman incelemesi ile ulaşılan veriler analiz edilirken içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi, metin veya metinlerden oluşan bir kümenin içindeki belli kelimelerin veya kavramların varlığını belirlemeye yönelik yapılır. Araştırmacılar bu kelime ve kavramların varlığını, anlamlarını ve ilişkilerini belirler ve analiz ederek metinlerdeki mesaja ilişkin çıkarımlarda bulunurlar (Büyüköztürk vd., 2021).

2.4. Araştırmanın Veri Kaynağı

Araştırmada, Necati Zekeriyâ'nın yazmış olduğu üç kitabın (Bizim Sokağın Çocukları, Yeni Sokağın Çocukları, Bizim Sokağın Romeo ve Juliet'i) Orhan ismiyle birleştirildiği, 1988 yılında Üsküp'te Birlik Yayınları tarafından basılmış hâli incelenmiştir.

3. Bulgular

KELİMELER	Bağlam Anlamı	TDK Sözlük Anlamı	Yapay Zekâ Anlamı (Chatgpt)
Taraşla-	Hikâye bağlamında taraşlamak; aramak, kayıp bir şeyi bulmaya çaba göstermek anlamlarında kullanılmıştır.	Tarla, bağ, bahçe vb. yerlerden kaldırılan üründen artakalanları toplamak.	Kazımak, yontmak, tıraşlamak.
Tekerlen-	Hikâye bağlamında tekerlenmek; yuvarlanmak, yuvarlana yuvarlana hareket kazanıp ilerlemek anlamlarında kullanılmıştır.	Yuvarlanmak.	Yuvarlanmak, döne döne gitmek.
Som Keyif	Hikâye bağlamında çok keyifli, çok mutlu, keyfine diyecek yok, anlamlarında kullanılmıştır.	⊗ İçi dolu olan ve dışı kaplama olmayan; massif. ⊗ Rıhtımın su üstünde olan bölümü. ⊗ Somon balığı ⊗ Kırgızistan'ın para birimi. (Sadece som kelimesinin anlamına ulaşılmıştır.)	⊗ Saf, katışıksız, hâlis. ⊗ Katışıksız mutluluk.
İlk Yaz	Hikâye bağlamında bahar ayı olarak kullanılmıştır. Yazın ilk hâli şeklinde adlandırılmaya çalışılmıştır.	İlkbahar.	Bahar mevsimi, özellikle ilkbahar.
Kanı Yüzüne Vur- Yüzünü Al Bas-	Hikâye bağlamında utanıp, kızarmak anlamlarında kullanılmıştır.	Anlam bulunmamaktadır.	Utandı, heyecanlandı, öfkelendi, duygulandı.

Nazar Al-	Hikâye bağlamında nazar değ-di, nazara geldi anlamlarında kullanılmıştır.	Anlam bulunmamaktadır.	Kötü gözün etkisine uğramak anlamındadır.
Bahara Kok- Toprağa Kok-	Hikâye bağlamında bahar gibi kokan, toprak gibi kokan anlamlarında kullanılmışlardır.	Anlam bulunmamaktadır.	⊙ Baharın tazeliğini, canlılığını, ferahlığını yansıtan, bahar gibi güzel kokan / bahar hissi veren. ⊙ Toprak gibi kokan anlamındadır.
Yarı Gece	Hikâye bağlamında gece yarısı anlamında kullanılmıştır.	Gecenin ortası.	Gecenin ortası, gece yarısı civarı.
Yorgan Çocuğu	Hikâye bağlamında süt çocuğu, hâlâ annesine bağlı, küçük, toy, tecrübesiz anlamlarında kullanılmıştır.	Anlam bulunmamaktadır.	Çok şımartılmış, ev içinde fazla korunmuş, yumuşak büyütülmüş çocuk.
Elifçiler	Hikâye bağlamında hazırlayıcı sınıf, elif ba kitabı okutan sınıf, okumaya hazırlananlar anlamındadır.	Anlam bulunmamaktadır.	Okuma-yazma öğrenen veya öğreten kişiler.
Bilek Saati	Hikâye bağlamında kol saati olarak kullanılmıştır.	Kol saati.	Kol saati.
Ağır Çay	Hikâye bağlamında demli çay anlamında kullanılmıştır.	Anlam bulunmamaktadır.	Anlam bulunmamaktadır.
Beni Hatırla Defteri	Hikâye bağlamında hatıra defteri anlamında kullanılmıştır.	Anlam bulunmamaktadır.	Anı defteri, günlük veya hatıra defteri.
Büyük Tatil, Küçük Tatil	Hikâye bağlamında uzun tatil yaz tatili, kısa tatil şubat tatili anlamlarında kullanılmıştır.	Anlam bulunmamaktadır.	Büyük tatil yaz tatili (okullar için)/uzun izin, küçük tatil, kısa tatil ara tatil, yarıyıl tatili / kısa tatil anlamındadır.
Karanlık Yut-	Hikâye bağlamında her yerin kararması anlamında kullanılmıştır.	Anlam bulunmamaktadır.	Görünmez olmak, kaybolmak anlamındadır.
Erkeklerle Götür-	Hikâye bağlamında sünnet ettirmek, sünnet olmak anlamındadır.	Anlam bulunmamaktadır.	Birini erkeklerin yanına götürmek anlamındadır.
Ters Ters Koş-	Hikâye bağlamında eli ayağına dolaşarak ne yapacağını bilmeden aceleyle koşmak anlamındadır.	Anlam bulunmamaktadır.	İnsanların yönünün tersine hareket etmek anlamındadır.
Kafadan Hikâye Ör-	Hikâye bağlamında kişinin olmayan bir durumu kendi zihninde oluşturması anlamında kullanılmıştır.	Anlam bulunmamaktadır.	Gerçek olmayan şeyleri kendi kafasından uydurmak anlamındadır.

Üzgü	Hikâye bağlamında üzüntü anlamında kullanılmıştır.	Eziyet anlamındadır.	Düşünce, akıl anlamındadır.
Aklı Alın-	Hikâye bağlamında dalıp gitmek anlamında kullanılmıştır.	Anlam bulunmamaktadır.	Güzellik, etki veya çekicilik karşısında büyülenmek anlamındadır.
Kapıcık	Hikâye bağlamında bahçe kapısı anlamında kullanılmıştır.	Yumurtacığın tepesinde bulunan ve yumurtacık zarlarının iyice bitişmemesinden oluşan ağız anlamındadır. (Bitki bilimi)	Küçük kapı anlamındadır.
Yap İyilik Bul Kemiklik	Hikâye bağlamında iyilik yapılmasına rağmen kötü karşılık bulmak anlamındadır.	Anlam bulunmamaktadır.	İyiliğe karşı kötülük görmek anlamındadır.
Tozu Koz Anla-	Duyduğunu yanlış anlamak, olduğundan ve söylenenden farklı algılamak anlamındadır.	Anlam bulunmamaktadır.	Küçük, önemsiz şeyi büyük sanmak; değeri yanlış değerlendirmek anlamındadır.
Nazar Takımı Gibi Ol-	Hikâye bağlamında bir kişinin veya bir durumun karşılıksız avukatı, savunucusu olmak anlamlarındadır.	Anlam bulunmamaktadır.	Nazar değmesin diye kullanılan karışık süs eşyaları anlamındadır.
Zağar	Hikâye bağlamında av köpeği anlamında kullanılmıştır.	Yerde yaşayan hayvanların avlanmasında kullanılan bir tür av köpeği.	Av köpeği, tazı anlamındadır.
Kapılarda Kişne-	Hikâye bağlamında bir durumun, olayın çok yakın tarihte olacak olması, yaklaşması anlamındadır.	Anlam bulunmamaktadır.	Aşağılanacak kadar beklemek, yalvarmak, dışarıda kalmak anlamındadır.
Kılab	Hikâye bağlamında bohça anlamında kullanılmıştır.	Anlam bulunmamaktadır.	Köpek anlamındadır.
Partal	Hikâye bağlamında eski anlamında kullanılmıştır.	Çok kullanılmaktan yıpranmış anlamında kullanılmıştır.	Eski püskü, yıpranmış, döküntü anlamındadır.

Tablo 1. Necati Zekeriya'nın Orhan İsimli Kitabındaki Türkçe Kelimelerin TDK Sözlüğü ve Yapy Zekâ Anlamlarının Karşılaştırılması

4. SONUÇ

Necati Zekeriya'nın Kuzey Makedonya'da (o dönemki adıyla Yugoslavya) yazmış olduğu ve lektür (zorunlu okuma listeleri) listelerinde bulunan "Orhan" isimli kitabı, Türkler üzerinde baskı ve zulümlerin olduğu çetin dönemlerde Türk çocuklarına Türkiye Türkçesi ile eser verme gayretiyle oluşturulmuştur. Kitabın edebi yönü dışında benimsediği bu didaktik yönü onun sınırları aşmasını ve üzerinde araştırmalar yapılacak örnek olarak benimsenmesini sağlamıştır.

Eser içerisinde yer alan kelimeler sayesinde, Türkiye Türkçesinde zamanla kullanımı unutulmuş, anlam değişmesine, genişlemesine ve daralmasına uğramış kelimeleri hatırlatması ve Türk dilinin zenginliğini göstermesi açısından büyük önem taşımaktadır. Eser, dil içerisinde kültürel çeşitliliğinin olduğunu, dilde tarihsel sürekliliğinin yaşandığını bizlere gösteren somut bir örnektir.

Günümüz Türkiye Türkçesinde kullanılmayan "elifçiler, kapıcık" gibi kelimeler yaşanan dönem ve değişen şartlar nedeniyle kullanımı unutulmuş kelimelere örnektir. Elifçiler "okuma-yazma dilinin Arap alfabesi ile olduğu ve küçük çocukların elif harfiyle eğitim hayatına başladığını" anlatmaktadır. Günümüzde ise kullanılan alfabe Latin alfabesidir. Bu nedenle bu kullanım dilimizde hâkimiyetini kaybetmiştir. Kapıcık kelimesi "insanların sokağa çıkma gereksinimi duymadan komşuları arasında ulaşım sağladıkları minik bahçe kapıları" anlamında kullanılmasına rağmen değişen yaşam standartları, mimari değişiklikler nedeniyle kelimenin dilimizde unutulmasına neden olmuştur.

Günümüz Türkçesinde farklı şekillerde kullanılan "yarı gece, ilk yaz" gibi kelimeler ise kullanım özellikleri nedeniyle değişmiş kelimelerdir. Bu kelimeler ilk duyulduğu anda anlam çağrışımı yapma özelliğini korumaktadır. Çünkü dilimizdeki kullanım şekilleri farklı olsa da anlamları aynıdır.

Kelimeler içerisinde anlamı tamamen değişmiş veya farklı olanlar da bulunmaktadır. "Tarşla-" kelimesinin kitap içerisinde günümüz Türkiye Türkçesindeki anlamından tamamen farklı anlamda kullanıldığı görülmektedir. Günümüz Türkiye sınırları içerisinde kullanılan "tarla, bağ, bahçe vb. yerlerden kaldırılan üründen artakalanları toplamak" anlamlarının aksine "bir kişinin üstünü aramak" anlamında kullanılmaktadır.

Bu farklılıklar bizlere farklı coğrafyalarda yaşayan aynı ulusun ortak dili yaşatma çabası ve bu sırada bölgesel renklerle bezenmesinin dilin zenginliğine olan katkısını ve coğrafi farklılıklar karşısındaki uyum ve direnç yeteneğini göstermektedir. Dilin, farklı coğrafyalarda kazandığı bu söz varlıksal unsurlar kültürün de gelişip yayılması üzerinde büyük bir rol üstlenmektedir.

KAYNAKÇA

- Büyüköztürk, Ş. (2024). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (36. Baskı). Pegem Yayıncılık.
- Ekiz, D. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. 4. Baskı, Anı Yayıncılık
- Gürel, N. R. (2014). Necati Zekeriya ve Samet Behrengi'nin Eserlerinde Müstakbel Vatanış Olarak Çocuk. *Türk Dili Dergisi Çocuk ve İlk Gençlik Edebiyatı Özel Sayısı*, CK/(756), 808-813.
- Kıymaz, M. S. (2020). Makedonya Türkçe çocuk edebiyatı katkıları bağlamında Necati Zekeriya (çocuk hikâyeleri çocuk şiirleri ve çocuk edebiyatı antolojileri). *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (20), 242-266. DOI: 10.29000/rumelide.791417.
- Nureski, D. (2016). Osmanlı'dan Günümüze Makedonya'daki Türk Kültürü ve Makedonya'nın Türk Kültür Tarihindeki Yeri ve Önemi. *Avrasya Etüdları*, 50(2), 351-388.
- Ünalın, Şükrü (2002), Dil ve Kültür, Gazi Üniversitesi Basımevi.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (6. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Zekeriya, N. (1988). *Orhan*. Birlik.

XVII.ULUSLARARASI
DÜNYA DİLİ
TÜRKÇE
SEMPOZYUMU

Yusuf AVCI* Serhat KÜÇÜK** Hasibe Gül DOĞAN***

Yapay Zekâ Teknolojilerinin Türkçe Dinleme Eğitimi Sürecine Katkısı: Öğretmen Görüşlerine Dayalı Bir İnceleme

Özet

Bu araştırma, yapay zekâ (YZ) teknolojilerinin Türkçe dinleme eğitimi sürecine katkıları nı öğretmen görüşlerine dayalı olarak incelemektedir. Dijital dönüşümle birlikte eğitim ortamlarında giderek daha yaygın kullanılan YZ tabanlı uygulamalar, dil öğretiminin her alanına olduğu gibi dinleme becerisine de etki etmektedir. Dinleme, dil öğreniminde anlam kurma sürecinin temelini oluşturmasına rağmen ölçülmesi ve geliştirilmesi en zor becerilerden biridir. Öğrencilerden, dikkatlerini ve odaklarını korumaları; sesleri ayırt etmeleri, ayrıca vurgu ve tonlamayı doğru şekilde anlamaları gibi üst düzey akıl yürütme becerileri göstermeleri beklenmektedir. Bu nedenle geleneksel yöntemler çoğu zaman yetersiz kalmakta, YZ teknolojileri ise öğrencilere öğrenciye özel öğrenme deneyimleri sunarak bu eksikliği giderebilmektedir. Ayrıca anlık dönüt verme, öğrencinin güçlü ve zayıf yönlerini belirleme, farklı seviyelere uygun materyaller üretme gibi işlevleriyle dikkat çekmektedir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni benimsenmiştir. Çalışma grubunu, Türkiye'nin batısında görev yapan ve farklı mesleki deneyimlere sahip 10 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmış ve betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Bulgular üç tema etrafında toplanmıştır: (1) YZ'nin dinleme eğitimine katkıları, (2) kullanımına ilişkin sınırlılıklar ve (3) geleceğe yönelik beklentiler. Katılımcılar, YZ tabanlı ses işleme sistemlerinin öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerini ölçmede, hataları fark ettirmede ve motivasyonu artırmada etkili olduğunu belirtmiştir. Ancak kültür ortamına aktarmada yetersizlik, kolaycılığa yönelme ve öğretmenin rehber rolünü gölgeleyebilme gibi sınırlılıklar da dile getirilmiştir. Sonuç olarak YZ teknolojilerinin Türkçe dinleme eğitiminin niteliğini artırma yönünde belirli bir potansiyele sahip olduğu görülmekte olup bu potansiyelin etkili bir biçimde kullanılabilmesi için öğretmenlerin dijital pedagojik yeterliklerinin güçlendirilmesi, farkındalık düzeylerinin artırılması ve olası etik sorunlara ilişkin önleyici tedbirlerin geliştirilmesi gerekli görülmektedir.



**ANAHTAR
KELİMELER**

Yapay zekâ, Dinleme eğitimi, Pedagojik uygulamalar.

* Prof. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı. yavci@comu.edu.tr <https://orcid.org/0000-0002-9837-8890>

** Sakarya Üniversitesi, Türk Dili Eğitim-Öğretim Uygulama ve Araştırma Merkezi, serhatkucuk@subu.edu.tr [orcid:0000-0003-3290-5827](https://orcid.org/0000-0003-3290-5827)

*** Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı. Yüksek Lisans Öğr. doganhasibe0@gmail.com <https://orcid.org/0009-0001-3966-5742>

The Contribution of Artificial Intelligence Technologies to Turkish Listening Education: An Analysis Based on Teachers' Opinions

Abstract

This study examines the contributions of artificial intelligence (AI) technologies to the process of Turkish listening education based on teacher opinions. With digital transformation, AI-based applications are increasingly used in educational settings, impacting all areas of language teaching, including listening skills. Although listening forms the foundation of meaning-making in language learning, it remains one of the most challenging skills to measure and develop. Students are expected to maintain attention and focus, distinguish sounds, and correctly interpret stress and intonation, demonstrating higher-order reasoning skills. Consequently, traditional methods often prove insufficient, whereas AI technologies can address this gap by offering personalized learning experiences. Additionally, AI attracts attention with functions such as providing immediate feedback, identifying students' strengths and weaknesses, and generating materials suitable for different proficiency levels. The study adopts a case study design, one of the qualitative research methods. The study group consists of 10 Turkish teachers working in the western region of Turkey with varying professional experiences. Data were collected through semi-structured interviews and analyzed using descriptive analysis. The findings are organized around three themes: (1) the contributions of AI to listening education, (2) limitations in its use, and (3) expectations for the future. Participants indicated that AI-based speech processing systems are effective in measuring students' listening comprehension, identifying errors, and enhancing motivation. However, limitations such as inadequacy in conveying cultural context, encouraging superficial approaches, and potentially overshadowing the teacher's guiding role were also noted. In conclusion, AI technologies have a certain potential to enhance the quality of Turkish listening education. To utilize this potential effectively, it is necessary to strengthen teachers' digital pedagogical competencies, increase their awareness, and develop preventive measures regarding possible ethical concerns.



KEYWORDS

Artificial intelligence, Listening education, Pedagogical applications.



1. Giriş

Teknolojinin hızla gelişmesi, eğitim alanında köklü değişimler meydana getirmiştir; geleneksel öğretim yöntemlerinin yerini giderek dijitalleşmiş ve yapay zekâ (YZ) destekli sistemler almaya başlamıştır. Eğitimde yapay zekâ kullanımı, bireyselleştirilmiş öğrenme, öğrenci merkezli öğretim modelleri ve öğretmenlerin ders süreçlerini daha verimli planlamalarına imkân sağlamaktadır (Köroğlu, 2025, s.3-9). Günümüzde yapay zekâ sistemleri hızla gelişmekte olup, bu teknolojilerin yaygınlaşmasının kaçınılmaz olduğu görülmektedir. Bu nedenle kişinin, yapay zekâ sistemleriyle yarışmak yerine onları kullanma ve yönetme becerilerini geliştirmeye odaklanmaları gerektiği vurgulanmaktadır (Çoşkun ve Gülleroğlu, 2021).

YZ teknolojileri, kişiye özgü öğrenme ihtiyaçlarına dinamik bir şekilde uyum sağlayarak öğrencilerin performansını artırmakta ve dil materyallerine erişimi kolaylaştırmaktadır (Karagöl ve Yıldırım Bilgen, 2025). Böylece dil becerilerinin gelişimi için daha etkileşimli ve dinamik bir öğrenme ortamı oluşturulmanın yanında dil öğrenimi daha keyifli ve pratik bir hâle gelmektedir. Bu yönüyle YZ araçlarının dil öğrenimi ve dil öğretiminde kullanımı, eğitim ve teknoloji alanlarının ortak bir araştırma konusu hâline gelmiştir. Gerek ana dili gerekse yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yapay zekâ araçlarının kullanımı, çağın gereksinimlerini karşılamak ve teknolojik gelişmeleri eğitim alanına yansıtılabilmek açısından önem taşımaktadır (Köroğlu ve Kana, 2025).

Dinleme becerisi, insanın kazandığı ilk dil becerisidir ve kişi bu beceriyi daha dünyaya gelmeden kullanmaya başlar (Doğan, 2025, s.7). Dolayısıyla dil öğretiminde dinleme becerisine yönelik çalışmaların önemi açıktır. Ancak yapılan literatür taramasında, yapay zekâ teknolojilerinin Türkçe dinleme eğitimi sürecine etkilerini öğretmen görüşlerine dayalı olarak inceleyen çalışmalara rastlanmamıştır (Azizoğlu ve Yağız, 2025; Gün vd., 2025; Banaz ve Demirel, 2004; Sarıkaya ve Kavan, 2024).

Bu çalışmanın amacı, yapay zekâ teknolojilerinin Türkçe dinleme eğitimi sürecine katkılarını öğretmen görüşlerine dayalı olarak incelemektir. Bu amaç doğrultusunda şu alt problemlere cevap aranmıştır:

- 1) Türkçe öğretmenlerinin YZ'nin dinleme eğitimine katkılarına ilişkin görüşleri nelerdir?
- 2) Türkçe öğretmenlerinin YZ'nin dinleme eğitimindeki kullanımına yönelik sınırlılıklara dair görüşleri nelerdir?
- 3) Türkçe öğretmenlerinin YZ'nin dinleme eğitimine ilişkin geleceğe yönelik beklentileri nelerdir?

Bu araştırma sadece Türkçe eğitimi alanında görev yapan öğretmenlerle sınırlandırılmış olup öğrenci görüşlerine yer verilmemiştir. YZ teknolojileri, eğitim süreçlerini dönüştürme kapasitesiyle Türkçe dinleme eğitimi gibi uzmanlık gerektiren bir alanda önemli bir fırsat sunmaktadır. Çalışma, Türkçe öğretmenlerinin YZ'ye yönelik algı ve deneyimlerini anlamak, bu teknolojinin dinleme eğitimi üzerindeki etkilerini tartışmak ve gelecekte yapılacak araştırmalara yön vermek açısından kritik bir öneme sahiptir.

2. Yöntem

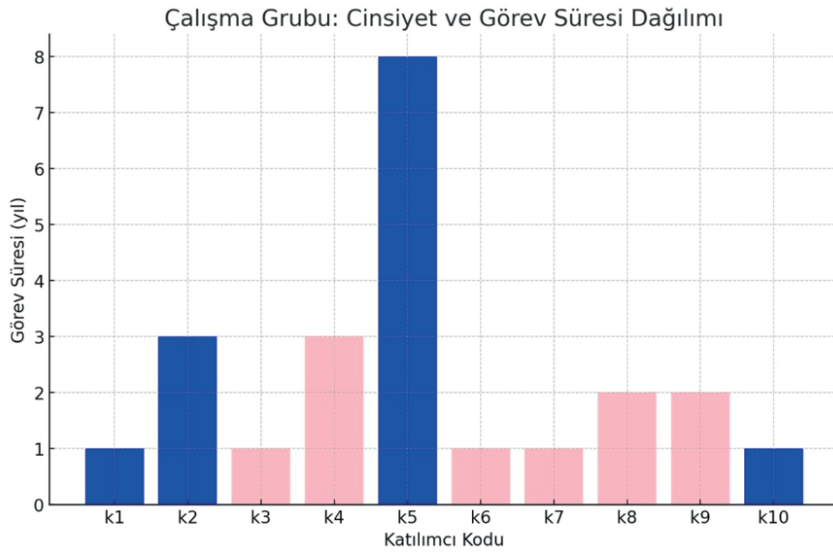
Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmanın çalışma grubu, araştırmanın veri toplama aracı ve araştırmada toplanan verilerin çözümlenmesi açıklanacaktır.

2.1. Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Lochmiller ve Lester (2017), durum çalışmasını sınırlı bir sistem içinde bir veya daha fazla durumu ayrıntılı biçimde incelemeye odaklanan nitel bir araştırma yöntemi olarak tanımlamaktadır. Araştırmada, Türkçe öğretmenlerinin yapay zekâ teknolojilerinin dinleme eğitiminde kullanımına ilişkin görüşlerinin incelenmesi ve elde edilen bulguların derinlemesine analiz edilmesi amaçlandığı için durum çalışması deseni tercih edilmiştir.

2.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmada olasılık temelli örneklem yöntemlerinden tabaka örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Tabaka örnekleme yöntemi, sınırları saptanmış bir evrende alt tabakalar veya alt birim gruplarının var olduğu durumlarda kullanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Araştırmanın çalışma grubunu, Türkiye'nin batısında bir üniversiteden mezun 10 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Bu öğretmenlerin seçilme sebebi ise bu konuda eğitim almış olmalarıdır.



Şekil 1. İncelendiğinde pembe sütunların kadınları, mavi sütunların erkekleri temsil etmektedir. Erkek katılımcılar (k1, k2, k5, k10) arasında görev süreleri daha değişkendir ve k5 kodlu katılımcı 8 yıl ile en uzun görev süresine sahiptir. Kadın katılımcıların (k3, k4, k6, k7, k8, k9) görev süreleri genellikle 1-3 yıl aralığında yoğunlaşmıştır. Bu durum, grupta deneyim çeşitliliğinin yüksek olduğunu göstermektedir.



2.3. Araştırmanın Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Görüşme, araştırmada cevabı aranılan sorular çerçevesinde ilgili kişilerden veri toplama olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk vd., 2020) olarak tanımlanmaktadır. Araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu, araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Katılımcılara yöneltilen sorular, ilgili alan yazın taranarak oluşturulmuş ve nitel araştırma konusunda uzman bir öğretim üyesi ile iki alan uzmanının görüşüne sunulmuştur. Alan uzmanlarından gelen geri bildirimler doğrultusunda form revize edilmiştir.

2.4. Veri Toplama Süreci

Araştırmada veri toplama aracına son hâli verildikten sonra, batıda görev yapan Türkçe öğretmenleri ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Öncelikle her görüşme sorusu katılımcılarla paylaşılmış ve öğretmenlerden sorulara ilişkin düşüncelerini yazılı olarak ifade etmeleri istenmiştir.

2.5. Araştırmada Toplanan Verilerin Çözümlemesi

Araştırmadan elde edilen veriler tümdengelimci (betimsel) analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Bu analiz yöntemi, araştırma sorusu ve alt problemlerden yola çıkılarak belirlenen temalar çerçevesinde verilerin özetlenmesi ve yorumlanmasını sağlar (Yıldırım & Şimşek, 2021). Araştırmada da alt problemler doğrultusunda temalar oluşturulmuş ve veriler bu temalar üzerinden yorumlanmıştır. Elde edilen veriler çözümlenirken öğretmen kodlamaları kullanılmış ve katılımcılar "Katılımcı 1, 2, 3" şeklinde (K1, K2, K3 ...) kodlanmıştır.

2.6. Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmada iç geçerliliği artırmak amacıyla üye kontrolü (member checking) yapılmıştır. Katılımcılara bulgular sunularak, ifadelerinin doğru yansıtılıp yansıtılmadığı sorulmuştur (Braun ve Clarke, 2013'ten akt. Arslan, 2022). Araştırmanın aktarılabirliğini artırmak için kapsamlı betimlemeler yapılmış ve amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Güvenirliği sağlamak amacıyla tutarlılık ve doğrulanabilirlik gözetilmiş, analiz sonucunda oluşan kod ve kategoriler alan uzmanlarının görüşüne sunulmuş ve araştırma süreci nesnel bir şekilde raporlanmıştır.

3. Bulgular ve Yorum

Bu bölümde, araştırmanın alt problemlerine ilişkin elde edilen bulgulara yer verilmektedir.

Kod	f
Kullanıyorum	6
Kullanmıyorum	4

Tablo 1. Öğretmenlerin dinleme etkinliklerinde yapay zekâ aracı kullanım durumları

Tablo 1. incelendiğinde, öğretmenlerin dinleme etkinliklerinde yapay zekâ aracı kullanımına ilişkin görüşlerinin kullanan (f=6) ve kullanmayan (f=4) şeklinde dağıldığı görülmektedir.

Bu konuda öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

“Evet, derslerimde dinleme etkinliklerinde yapay zekâ araçlarını zaman zaman kullandım.” (K1)

“Hayır, derslerimde dinleme etkinliklerinde yapay zekâ araçlarını hiç kullanmadım.” (K4)

Kod	f
Chatgpt	2
Akıllı uygulamalar	1

Tablo 2. Öğretmenlerin dinleme etkinliklerinde kullandıkları yapay zekâ araçları

Tablo 2. incelendiğinde, öğretmenlerin dinleme etkinliklerinde en çok ChatGPT (f=2) aracını kullandıkları bunun yanında akıllı uygulamaları (f=1) tercih ettikleri görülmektedir.

Bu konuda öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

“Evet, ChatGPT’yi dinleme metinleri için aktif olarak kullanmaktayım.” (K2)

“Evet, akıllı uygulamalardan yararlandım.” (K6)

Kod	f
Ses Tanıma ve Konuşma Analizi	4
Telaffuzun Değerlendirilmesi	3
Geri Bildirim Verme	4
Anlık Soru Sorma	1
Dikkat Çekme	3
Teknik Sorunlar	2
Motivasyon Sağlama	3
Etkili Kullanım	2
Öğrenci Katılımı	1

Tablo 3. Öğretmenlerin dinleme etkinliklerinde yapay zekâ araçlarını kullanma deneyimleri

Tablo 3. incelendiğinde, öğretmenlerin en çok tercih ettiği kullanım alanları ses tanıma ve konuşma analizi (f=4) ve geri bildirim verme (f=4) iken, telaffuzun değerlendirilmesi (f=3), dikkat çekme (f=3) ve motivasyon sağlama (f=3) sık kullanılan diğer alanlardır. Ayrıca, teknik sorunlar (f=2) ve etkili kullanım (f=2) anlık soru sorma (f=1) ve öğrenci katılımı (f=1) daha az kullanılan alanlar olarak belirlenmiştir.

Bu konuda öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

“Özellikle ses tanıma ve konuşma analizi yapabilen bazı uygulamalar, öğrencilerin telaffuzlarını değerlendirmek ve geri bildirim sağlamak açısından oldukça faydalı oldu.” (K1)

“Ancak zaman zaman yanlış algılamalar ve internet sorunları yaşadım.” (K4)

“Özellikle ses tanıma uygulamaları öğrencilerin telaffuzlarını kontrol etmede ve anlama düzeylerini ölçmede oldukça faydalı oldu.” (K9)

“Bu yöntem öğrencilerin motivasyonunu artırdı ve daha aktif katılım sağladı. (K6)”

Kod	f
Kişiselleştirilmiş Geri Bildirim	4
Öğrencinin Dikkatini Çekme / İlgi Odaklı Materyal	2
Farklı Ses, Ton ve Hızlarda Materyal Sunma	2
Dinleme Stratejilerine Yönelik Özgün İçerik Üretme	1
Telaffuz ve Ses Eğitimi Kaynağı	1
Henüz Belirgin Katkı Gözlemlememe	1

Tablo 4. Yapay zekâ teknolojilerinin türkçe dinleme eğitimine sağladığı katkılar

Tablo 4. incelendiğinde, öğretmen görüşlerinden elde edilen yapay zekâ teknolojilerinin Türkçe dinleme eğitimine sağladığı katkılar ve frekansları şu şekilde özetlenmiştir: kişiselleştirilmiş geri bildirim (f=4), ilgi çekici / öğrenciyeye uyumlu materyaller (f=2), farklı ses, ton ve hızlarda materyal sunumu (f=2), dinleme stratejilerine yönelik özgün içerik (f=1), telaffuz ve ses eğitimi kaynağı (f=1), henüz belirgin katkı gözlemlememe (f=1).

Katılımcıların görüşlerinden şu şekildedir:

“Bence en büyük katkısı, öğrencilere anında ve kişiselleştirilmiş geri bildirim sağlamasıdır. Bu sayede öğrenciler hem kendi eksiklerini hemen görebiliyor hem de dinleme becerilerini daha hızlı geliştirebiliyor.” (K4)

“Öğrencilere yalnız işitme/anlama etkinliği sunmaktan ziyade ilgilerini çeken ve dersin akışını güçlendiren bir eğitim oluşturmaya katkı sağlıyor.” (K6)

“Materyal hazırlamada fikir bulunamayan anlarda çok yardımının olduğunu düşünüyorum.” (K2)

“Yapay zekâ teknolojilerinin Türkçe dinleme eğitimine en büyük katkısı, öğrencilere kişiselleştirilmiş öğrenme ortamı sunmasıdır. Öğrencilerin dinlediğini anlama düzeyleri anlık olarak ölçülüp analiz edilebilmekte, buna göre farklı hızlarda, seviyelerde ve içeriklerde etkinlikler sunulabilmektedir.” (K5)

“Yapay zeka teknolojileri ile güdümlü dinleme, seçici dinleme gibi birçok dinleme stratejisine yönelik özgün ve amaca yönelik dinleme içeriği üretilebilir. Bunların yanında telaffuz ve seslerin doğru öğretimi için uçsuz bir kaynak niteliği taşımaktadır.” (K9)

Kod	f
Yapay zekânın sınırlı veya etkisiz olacağını düşünme	2
Bireyselleştirilmiş öğrenme ve anlık geri bildirim sağlama	3
Öğrencinin dikkatini artırma ve motivasyonu destekleme	2
Öğretmene yardımcı asistan rolü üstlenmesi	3
Gerçekçi ve çeşitli dinleme ortamları / simülasyonlar sunma	2
Eğlenceli, kalıcı ve aktif öğrenme ortamı oluşturma	1

Tablo 5. Öğretmen görüşlerine göre yapay zekânın türkçe eğitimi ve özellikle dinleme becerisi öğretimindeki gelecekteki rolü

Tablo 5. incelendiğinde, öğretmenlerin görüşlerinden elde edilen yapay zekânın Türkçe eğitimi ve özellikle dinleme becerisi öğretimindeki gelecekteki rolü ve frekansları şu şekildedir: Yapay zekânın sınırlı veya etkisiz olacağını düşünme (f=2), Bireyselleştirilmiş öğrenme ve anlık geri bildirim sağlama (f=3), Öğrencinin dikkatini artırma ve motivasyonu destekleme (f=2), Öğretmene yardımcı asistan rolü üstlenmesi (f=3), Gerçekçi ve çeşitli dinleme ortamları / simülasyonlar sunma (f=2), Eğlenceli, kalıcı ve aktif öğrenme ortamı oluşturma (f=1).

Katılımcıların görüşlerinden örnekler şu şekildedir:

“Ok fazla etkili olacağını düşünmüyorum; geleneksel yöntemlerin daha güvenilir olduğunu düşünüyorum.” (K1)

“Gelecekte yapay zekânın Türkçe eğitimi ve özellikle dinleme becerisi öğretiminde çok daha aktif ve etkili bir rol üstleneceğini öngörüyorum. Özellikle bireyselleştirilmiş öğrenme ortamları oluşturarak her öğrencinin seviyesine ve öğrenme hızına uygun dinleme etkinlikleri sunabilecek.” (K2)

“Dinleme becerisi öğretiminde daha etkin bir rol alacağını düşünüyorum. Öğrencilerin dikkat seviyesini artırmada etkin olacaktır.” (K3)

“Gelecekte yapay zekânın öğretim sürecinde öğretmene yardımcı bir asistan rolü üstleneceğini düşünüyorum. Öğrencilerle bire bir ilgilenebilecek, onların eksiklerini analiz ederek öğretmene rapor sunacak.” (K4)

“Ayrıca farklı aksan ve konuşma hızlarına uygun simülasyonlar hazırlayarak daha gerçekçi bir öğrenme ortamı oluşturacak.” (K5)

“Yapay zeka ile gerçekleşen öğrenme yaşantıları daha kalıcı hale gelecektir. Dinleme becerisi eğitimi, öğrenci için ders niteliğinden uzaklaşıp hayatın içinden ve eğlenceli bir süreç haline getirecektir.” (K6)

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Seyrek vd. (2024), yapay zekânın eğitimde dijital dönüşümü hızlandırarak öğrencilere özel ve yenilikçi öğrenme imkânları sunduğunu; öğretmenlere ise ders planlama ve geri bildirim süreçlerinde destek sağladığını belirtmektedir. Buna karşılık Bulut vd. (2024), YZ uygulamalarının yaygınlaşmasının bazı olumsuz yansımaları olabileceğini vurgulamakta; denetimsiz veya pedagojik temelden uzak kullanımların eğitim hedeflerini zayıflatabileceğine dikkat çekmektedir. Benzer şekilde Arslan (2020) da yapay zekânın eğitim ortamlarına uyumunda etik, pedagojik ve teknik sınırların gözetilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Ayrıca Eğitimde Yapay Zekâ: Türkiye Kaynaklı Araştırmaların Eğilimleri (2024) raporuna göre, Türkiye’de YZ tabanlı öğretim uygulamaları henüz gelişim aşamasında olup öğretmenlerin bu teknolojileri etkili biçimde kullanabilmeleri için pedagojik farkındalık ve dijital okuryazarlık düzeylerinin artırılması gerekmektedir. TÜBİTAK (2023) tarafından yayımlanan Yapay Zekâ (Ortaokul) kitabında da yapay zekânın öğrenme sürecinde öğrencinin aktif katılımını destekleyecek biçimde yönlendirilmesi gerektiği belirtilerek bu teknolojilerin sadece araç değil aynı zamanda öğretim süreçlerinin bir parçası olarak tasarlanmasının önemi vurgulanmaktadır.

Araştırma bulgularına dayalı olarak elde edilen sonuçlar, yapay zekâ araçlarının Türkçe dinleme eğitiminde dikkate değer olduğunu göstermektedir. Özellikle kişiye özel geri bildirim sağlama, öğrencilerin telaffuz gelişimini destekleme ve derse karşı ilgiyi artırma açısından YZ’nin öğretim sürecini zenginleştirdiği belirlenmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin bir kısmı teknik yetersizlikler, internet erişimi sorunları ve pedagojik rehber eksikliği gibi nedenlerle bu araçları sınıf ortamına tam olarak ders sürecine yerleştirememeye gibi sıkıntıları ifade etmiştir. Ayrıca bazı öğretmenler, yapay zekâ kullanımının öğrencilerde ha-

zır bilgiye yönelme eğilimini artırdığını ve dinleme sürecinde eleştirel düşünme becerilerini zayıflatabileceğini ifade etmiştir. Tüm bu bulgular, YZ'nin öğretmenin yerini almak yerine öğretim sürecini destekleyen bir araç olarak görülmesi gerektiğini ve bu teknolojilerin etkili biçimde kullanılabilmesi için öğretmenlerin dijital yeterliklerinin geliştirilmesine ihtiyaç duyulduğunu ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak yapay zekâ araçlarının Türkçe dinleme eğitimine sunduğu katkılar kadar teknik ve pedagojik sınırlılıkların da dikkate alınması gerekmektedir. Bu doğrultuda yapay zekânın öğretmenlerin yerini alan bir unsur değil öğretimi zenginleştiren bir yardımcı ve rehber olarak konumlandırılması önemlidir. Yapay zeka her ne olursa olsun bir bilgi deposudur. Bu yönüyle bir yardımcının önüne geçemez. Bu yardımcının konumu insanın önüne geçirilmemeli, bu bilgi deposu kutsallaştırılmamalı, hakettiği en üstün yardımcı olarak değerlendirilmelidir. Uygulamaların daha etkili ve sürdürülebilir hâle gelmesi için öğretmenlere yapay zekâ temelli pedagojik eğitimler verilmeli, okullarda teknik altyapı güçlendirilmeli, veri gizliliği ve etik kullanıma yönelik açık yönergeler oluşturulmalıdır. Yeni araçlar öncelikle pilot uygulamalarda test edilip sonuçlara göre yaygınlaştırılmalı; ayrıca yapay zekânın uzun vadeli etkilerini izleyen sürekli araştırmalarla süreç desteklenmelidir.

KAYNAKÇA

- Akkaya, A., Kana, F., ve Köroğlu, A. (2025). *Türkçe eğitiminde yapay zekâ uygulamaları 1*. Elazığ: ASOS Yayınevi.
- Arslan, E. (2022). *Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 51* (Özel sayı 1), Ö395-Ö407. <http://dx.doi.org/10.30794/pausbed.1116878>
- Arslan, H. (2020). Eğitimde yapay zekâ ve uygulamaları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 50*(1), 1–15. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1174773>
- Azizoğlu, N. İ., ve Yağiz, A. (2025). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dijital teknoloji kullanımına yönelik görüşlerin incelenmesi. *Sakarya Dil Dergisi, 3*(1), 42-55.
- Banaz, E., ve Demirel, O. (2024). Türkçe öğretmen adaylarının yapay zekâ okuryazarlıklarının farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 60*, 1516-1529.
- Bulut, M. A., Davarcı, M., Bozdoğan, N. K., ve Sarpkaya, Y. (2024). Yapay zekanın eğitim üzerindeki etkileri. *Ulusal Eğitim Dergisi, 4*(3), 976-986.
- Bulut, S., Yılmaz, G., & Aksoy, D. (2024). Yapay zekâ teknolojilerinin eğitim ortamlarına etkileri: Fırsatlar ve riskler. *Eğitimde Dijital Dönüşüm Dergisi, 3*(2), 45–60.

KAYNAKÇA

- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, O. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Coşkun, F., & Gülleroğlu, H. D. (2021). Yapay zekânın tarih içindeki gelişimi ve eğitimde kullanılması. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 54(3), 947-966.
- Doğan, Y. (2025). *Dinleme eğitimi*. Pegem Akademi.
- Doruköz, K. D., ve Uslu, B. (2023). Yapay zekânın iş hayatındaki yeri: Avantajlar, dezavantajlar ve politikalar. *Bandırma Onyediy Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 6(CEEİK 2023 Özel Sayısı), 45-62.
- Erkutlu, H., Ergün, E. E., Köseoğlu, İ., ve Vurgun, T. (2023). Yapay zekâ ve örgütsel davranış. *Neşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sbe Dergisi*, 13(3), 1403-1417.
- Gün, M., Alkan, E., ve Baştürk, M. B. (2025). Yabancılara Türkçe öğretiminde yapay zekâ tarafından üretilen sanal görsellerin kültür aktarımı bağlamında incelenmesi. *International Journal of Language Academy*, 13(53), 293-308.
- Karagöl, E. ve Yıldırım Bilgen, D. (2025). Türkçe eğitiminde yapay zekâ kullanımı: Türkçe eğitimcileri yapay zekâ hakkında ne düşünüyor? *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 13(2), 356-374.
- Koroğlu, A., ve Kana, F. (2025). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dil Öğretiminde Yapay Zekâ Kullanımına İlişkin Görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(45), 1-37. <https://doi.org/10.35675/befdergi.1560034>
- Lochmiller, C. R., & Lester, J. N. (2017). *An introduction to educational research: Connecting Methods to Practice*. SAGE Publications.
- Sarıkaya, B., ve Kavan, N. (2024). Türkçe öğretmeni adaylarının yapay zekâyâ yönelik tutumlarının incelenmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(26), 191-203.
- Seyrek, F., Demir, B., & Korkmaz, E. (2024). Eğitimde yapay zekânın dönüştürücü rolü: Öğretmen ve öğrenci deneyimleri üzerine bir değerlendirme. *Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 15(1), 112-130.
- Seyrek, M., Yıldız, S., Emeksiz, H., Şahin, A., ve Türkmen, M. T. (2024). Öğretmenlerin eğitimde yapay zeka kullanımına yönelik algıları. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 11(106), 845-856.
- TÜBİTAK. (2023). *Yapay zekâ (ortaokul)*. TÜBİTAK Yayınları. https://yayinlar.tubitak.gov.tr/themes/classic/assets/img/dummies/pdf/13_yapay_zeka_ortaokul_16022024.pdf
- Yıldırım, A. ve Şimsek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, M., ve Şahin, E. (2024). Eğitimde yapay zekâ: Türkiye kaynaklı araştırmaların eğilimleri. *Neşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 25-42. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/neueefd/issue/80589/1352482>

XVII.ULUSLARARASI
DÜNYA DİLİ
TÜRKÇE
SEMPOZYUMU

Zahide PARLAR*

Cinsiyete Dayalı Bitki Adlandırmaları

Özet

Bitki adları; toplumun yaşadığı coğrafyayı tanıma, doğayı anlamlandırma ve çevresiyile kurduğu ilişkiyi dile aktarma çabasının bir ürünü olarak ortaya çıkmıştır. Bu adlandırmalar biyolojik varlıkları tanımlayan nötr ve teknik göstergeler olmaları yanında toplumun kültürel belleğini, değerler sistemini, deneyimlerini ve kolektif bilincini yansıtan çok katmanlı bir kavram alanıdır. Bu çok katmanlı yapının dikkat çeken boyutlarından biri de bu adlandırmalara, cinsiyet/toplumsal cinsiyetin yansıma biçimleridir. Bitki adlarında bir yandan doğa betimlenirken bir yandan da cinsiyete yapılan göndermeler ile kültürel kodlar aktarılır. Doğa ile insan arasındaki ilişki cinsiyet/toplumsal cinsiyet üzerinden kurgulanırken dil ve kültür arasındaki bağlantının izlerini taşıyan bir kültürel metin niteliği kazanır. Toplumun doğayı algılayış biçimi; cinsiyet atıfları, kadınlık ve erkeklik imgeleri ile evlilik ve akrabalık gibi sosyal kurumlara dair bakış açıları yanında kadın ve erkek için biçilen toplumsal roller ile eşleştirilerek adlandırmalar yapılmıştır. Böylelikle bitki adları, bir yandan biyolojik çeşitliliği halk diline taşıırken öte yandan mecazlar, metaforlar kullanılarak cinsiyet/toplumsal cinsiyet algısının sembolik düzeyde görünür olduğu kültürel göstergelere dönüşmüştür. Bu çalışmada, bitki adlarındaki cinsiyete dayalı adlandırmalar ele alınmıştır. Bitki adlarının oluşum biçimleri, kültürel göndermeleri ile bu adlardaki toplumsal cinsiyetin izleri incelenmiştir. Nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılarak yapılacak bu çalışmada; *Türkiye Türkçesinde Bitki Adları* (Alkayış, 2019) ile *Türkçe Bitki Adları Sözlüğü* (Baytop, 2007) ana kaynakları yanında bitki adları üzerine yapılan diğer çalışmalardan da veri toplanmıştır. Elde edilen söz varlığı, anlamsal alan analizi (*semantic field analysis*) ve kavram alanı yöntemiyle (*conceptual field method*) sınıflandırılmıştır. Anlam alanlarının belirlenmesinde bitki adlarının içerdiği cinsiyet atıfları, toplumsal roller ve kültürel çağrışımlar dikkate alınmıştır. Tespit edilen bulgular; dil ve kültürel kodlar bakımından yorumlanarak bitki adlarındaki kadın ve erkek cinsiyeti ile toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin değerlendirilmiştir. Bitki adları ile cinsiyet arasındaki bağlantının kuruluş ve aktarılış biçimi üzerinden de toplumun kadınlık ve erkeklik algısının kültürel belleğe nasıl taşındığı, metaforlar ve mecazlar aracılığıyla toplumsal normlar ve değerler sistemini yansıtan sembolik bir anlatıma nasıl dönüştürüldüğü ortaya konulmuştur.



ANAHTAR
KELİMELER

Bitki adları, Toplumsal cinsiyet, Kavram alanı,
Anlamsal alan analizi, Kültürel kodlar.

* Doç. Dr., İnönü Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, zahide.parlar@inonu.edu.tr. ORCID ID: 0000-0002-4616-9579

Gender-Based Plant Names

Abstract

Plant names in Turkish have emerged as a product of society's effort to make sense of its geography, interpret nature, and articulate its relationship with the surrounding environment. These names are not merely neutral and technical markers for biological entities; they also constitute a multi-layered lexical field that reflects the society's cultural memory, system of values, lived experiences, and collective consciousness. One of the most striking aspects of this multi-layered structure is the way gender and social gender are embedded in such naming practices. While plant names depict nature on the one hand, they simultaneously convey cultural codes through references to gender. As the relationship between nature and human beings is constructed through gender/social gender, plant names become cultural texts that bear traces of the connection between language and culture. In this process, society's perception of nature is intertwined with gender attributions, images of femininity and masculinity, and perspectives on social institutions such as marriage and kinship, alongside the socially constructed roles ascribed to women and men. Thus, plant names not only transfer biological diversity into the vernacular but also transform into cultural indicators in which perceptions of gender and social gender become symbolically visible through metaphors and figurative expressions. This study will examine gender-based naming in plant nomenclature, focusing on the formation patterns of plant names, their cultural references, and the traces of social gender embedded within them. Using document analysis, one of the qualitative research methods, the study will draw upon Plant Names in Turkish (Alkayış, 2019) and Dictionary of Turkish Plant Names (Baytop, 2007) as primary sources, in addition to other relevant works. The collected lexical data will be classified through semantic field analysis and conceptual field method, with particular attention to gender attributions, social roles, and cultural connotations. The findings will be interpreted in light of linguistic and cultural codes, thereby providing insights into the ways in which femininity and masculinity are reflected in plant names and how social gender roles are articulated. Moreover, by examining the construction and transmission of the link between plant names and gender, the study aims to reveal how perceptions of womanhood and manhood are carried into cultural memory and transformed into symbolic narratives that mirror social norms and the value system through metaphors and figurative language.



KEYWORDS

Plant names, Gender, Conceptual field, Semantic field analysis, Cultural codes.



Giriş

Bitki adları; toplumun yaşadığı coğrafyayı tanıma, doğayı anlamlandırma ve çevresiy-le kurduğu ilişkiyi dile aktarma çabasının bir ürünü olarak ortaya çıkmıştır. Bu sebeple de bir milletin "hayal gücünün derinliğini, kıvrak zekâsını, espri anlayışını, tabiata bakış açısını ve hayatı kavrayış biçimini ortaya koyan dil hazineleridir" (Alkayış, 2019, s. 426). Bu bakımdan bitki adlandırmaları, dillerin yalnızca doğadaki varlıkları sınıflandırma aracı değil; aynı zamanda kültürel hafızanın, kolektif bilincin ve toplumsal değerlerin yansıdığı sembolik temsillerdir. İnsan zihni, doğayı varlıkların benzerlik-farklılık ilişkileri, kullanım amaçları ile algısal ve duyuşsal özelliklerini esas alan ortak bilişsel ve dilsel süreçlere dayanarak adlandırır. Adlandırmalardaki evrensel ilkeleri oluşturan bu süreçlere toplumun kültürel kodları da dâhil olur. Böylece toplum-doğa-dil arasındaki ilişki, ortak insan deneyiminden hareketle ve yerel kültür pratiklerinden beslenen göstergelerle şekillenirken bitki adları da birer kültürel metin niteliği kazanır.

Toplumsal cinsiyet kuramları (Butler, 1990, s. 25, 33-34, 136-141; Connell, 2002, s. 10-11, 23-25); kadınlık ve erkeklik rollerinin biyolojik farklılıklarla sınırlı olmadığını, kültürel pratiklerle sürekli yeniden inşa edilen toplumsal kategoriler olduğunu vurgular. Dil kullanımı da toplumsal cinsiyetin temsillerini yansıtan bir ayna olarak kültürel kodların da yansıtıcısıdır. Bitki adlandırmalarında evrensel ilkelerle yerel kültürel pratikler arasında bağ kurulduğu için (Sapir, 1921, s. 120-146; Whorf, 1956, s. 212-219) cinsiyet ve toplumsal cinsiyetin izleri de görülür. Bu bakımdan cinsiyet atıfları, kadınlık ve erkeklik imgeleri ile evlilik ve akrabalık gibi sosyal kurumlara dair bakış açıları yanında kadın ve erkek için biçilen toplumsal roller adlandırmalara yansır. Böylece bitki adları, biyolojik çeşitliliği halk diline taşıırken benzetmeler, mecazlar, metaforlar üzerinden cinsiyet/toplumsal cinsiyet algısının sembolik düzeyde görünür olduğu kültürel göstergelere dönüşür.

Bitkilere cinsiyet atfetme; bitkinin üreme ve yapısal özelliklerini dikkate alarak biyolojik (*dişi, erkek*); cinsiyet rollerine ilişkin kültürel kodların metaforik olarak yüklenmesiyle toplumsal (*gelinduvağı, kaynanadili vb.*) olmak üzere iki düzeyde gerçekleşir.

Bu çalışmada, belirli bir kavram alanına ait söz varlığının sistematik biçimde toplanması, sınıflandırılması ve anlam kümeleri üzerinden çözümlenmesi esasına dayanan anlamsal alan analizi (Trier, 1931; Lehrer, 1974) ile sözcükler arası anlam ilişkilerinin kültürel, bilişsel ve sembolik temellerine odaklanan kavram alanı yöntemi (Aksan, 1998; Demirci 2008; Wierzbicka 1997; Fillmore 1982) kullanılmıştır. Bu yöntemler; dil ve kültür arasındaki ilişkinin değerlendirilmesiyle toplumun dünyayı nasıl algıladığını, sınıflandırdığını ve kavramsallaştırdığını ortaya koymaya yarar (Aksan, 1998, s. 43-45, 89-95; Demirci, 2008, s. 40, 52-53). Bu çalışmada birbirini tamamlamaları sebebiyle tercih edilen bu iki yöntem ile bitki adlandırmalarının verilmiş biçimleri ve nedenleri incelenmiştir. Böylelikle, hem biyolojik hem de toplumsal cinsiyetin bitki adlarına nasıl yansıdığı, evrensel ilkeler ve yerel kültürel pratikler bağlamında hangi unsurları taşıdığı ortaya koyulmuştur.

Çalışmanın bitki adları; *Türkiye Türkçesinde Bitki Adları* (Alkayış, 2019) ile *Türkçe Bitki Adları Sözlüğü* (Baytop, 2007) adlı sözlükler yanında bitki adları üzerine yapılan tezlerden (Alkaya, 2004; Bayrak, 2005; Efe, 2012; Özkan, 2012; Yıldız, 2020) derlenmiştir. Tarihi Türk lehçelerinde kullanılan bitki adları da derlemeye dâhil edilmiştir. Bunlar, bitki adından sonra

(TTL) kısaltmasıyla gösterilmiştir. Çalışma kapsamında yaklaşık 440 cinsiyete dayalı bitki adı incelenmiştir. Bu bitki adları hem anlamsal alan analizi hem de kavram alanı yöntemiyle tasnif edilmiş ve bu yöntemlere göre yorumlanmıştır. Bir bitki adı hem anlamsal alan hem de kavram alanı açısından birden fazla tematik kategorinin kapsamına girdiğinde söz konusu ad her başlıkta ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Ağız özelliklerinden ya da imladan kaynaklanan farklı şekillere sahip bitki adları için tek bir şekil esas alınarak madde başı yapılmıştır. Başlıklar ve alt başlıklar altında yayının kapsamı gereği tüm bitki adları verilememiştir; o başlığı temsil eden öne çıkan örnekler gösterilmeye çalışılmıştır.

1. Cinsiyete Dayalı Bitki Adlarının Sınıflandırılması

1.1. Anlam Alanlarına Göre Sınıflandırma

Bitki adlandırmaları insan zihninin doğayı kavramsallaştırma biçimlerini temsil ederken dil-algı-kültür etkileşiminin algısal, biçimsel, kavramsal ve kültürel olmak üzere dört ayrı yönünü gösterir. Gözleme dayalı fiziksel özellikler algısal yönü, zihinsel eşleştirme (benzetme, kişileştirme) yoluyla soyutlama yapılarak oluşturulan anatomik benzerlikler biçimsel yönü, deneyimle şekillenen işlevsel özellikler kavramsal yönü, kültürel bellekle anlam kazanan folklorik inançlar kültürel yönü yansıtır. Bu bakımdan bitki adlarının anlam dünyasında çoğu zaman bu dört yön iç içe geçerek çok katmanlı bir anlam alanı oluşturmuştur. *Ebekulağı* adlandırmasında folklorik, işlevsel ve anatomik yönler aynı anda etkili olmuş ve *ebe* sözcüğüyle şifacı kadına ve tedavi özelliğine, *kulak* ile de şekline gönderme yapılmıştır. *Hanimeli* bitkisinin adlandırılmasında fiziksel, anatomik özelliklerle folklorik inançlar etkili olmuş; zarif görünüm, insan eline benzemesi ve *hanım* sözcüğünün estetik ve dişil imgesi bir araya gelmiştir. *Gelinparmağı* bitkisinde ise parmak şekline benzemesiyle anatomik özellikler ve gelin-zarafet arasındaki ilişkiyle de kültürel yönün etkisi görülür.

Çalışmada cinsiyete dayalı bitki adlandırmaları, anlam alanlarına göre *algısal yön-fiziksel özellikler*, *biçimsel yön-anatomik benzerlikler*, *kavramsal (zihinsel sınıflandırma) yön-işlevsel özellikler*, *kültürel yön-folklorik inançlar* başlıkları altında sınıflandırılmıştır; böylece hangi anlam alanının daha baskın olduğu ve cinsiyete dayalı adlandırmaların hangi özelliklerle daha sık ilişkilendirildiği ortaya koyulmuştur.

1.1.1. Algısal Yön-Fiziksel Özellikler

Bitkinin şekli, boyutu, kokusu veya rengi gibi duyuşsal özelliklerine göre yapılan adlandırmalardır. Dilin betimleyici işlevini gösteren bu yön, cinsiyete dayalı bitki adlarında daha çok sıfatlar yoluyla aktarılmıştır. Bitkinin duyuşsal özellikleri bağlamında daha çok renginin ön plana çıktığı görülen *akkız*, *bozoğlan*, *gökkız*, *gökdedem*, *bozoğlan*; *gelinalı* adları ile boyutunu, kokusunu ve dokusunu esas alan *bodurmahmut*, *anababa kokusu*, *tüylübaba* gibi adlandırmalar bu başlıkta yer alır. Burada algısal yönü ifade eden sözcük, cinsiyet ifade eden sözcüğü nitelemiştir. Bu başlıktaki pek çok bitki adlandırmasında sadece algısal yönün değil kültürel yönün de etkili olduğu görülür.

akkız	bozoğlan	gelinalı	kısamahmut-otu
al pehlivan	ebem ekşisi	gökdedem	sarıhızır elması
anababa kokusu	erkek incir	gökkız	tüylübaba
bodurmahmut	erkek boz ot		

1.1.2. Biçimsel Yön-Anatomik Benzerlikler

İnsan vücuduna/vücudunun belirli bir kısımlarına benzetme yapılması, görsel benzetmelerin biçimsel adlandırmaya temel teşkil etmesi yoluyla yapılan adlandırmalardır. Bu kategoride bitkiler, tanıdık bedensel eşleşmelerle insan zihninde somutlaştırılır; benzetme ve kişileştirme ilişkisi yoluyla kurulan metaforik göndermeyle de bitki adlandırılır. Bu adlandırmalarda insan kendisini merkeze koyarak doğayı anlamlandırırken doğaya hâkimiyetini de ifade eder: *gelinparmağı*, *hanım göbeği*, *gelineli*, *gelinkirpiği*, *hanımağzı*, *hatunmemesi*, *kadınbudu*, *kızıyanağı*. Bu kategoride yer alan bitki adlarında, daha çok kadın bedeni üzerinden anatomik benzerlikler kurulduğu görülür. Bu durum, özellikle kadın bedeninin süslü, güzel, narin zarif olarak değerlendirilmesi ile bitkilerin doğanın süsü sayılmaları ve bunu yansıtan biçimsel yönlerine vurgu yapılmasından kaynaklanmıştır. Bedensel benzetmelerin el, parmak, baş, göz, göbek, dil, tırnak, yanak, kulak, meme, saç, ağız, kirpik sözcükleriyle kurulduğu görülür. Bular dışında bedensel engel ifadesi taşıyan *topalömer otu*, *kelkız*, *cücekız* adlandırmaları da kültürel yönle birleştirilerek oluşturulmuştur.

adameli	gelinbarmağı	hanımağzı	kadınbudu	kızıyanağı
akkız	gelindili	hanımeli	kaynanadili	mahmuttaşığı
bey yüreği	gelineli	hatunmemesi	kaynana-yumruğu	meryemanaeli
dedeburnu	gelinyanağı	havvaanaeli	kızgözü	patışahyanağı
dedesakalı	gelingöbeği	idris eli	kızlargöbeği	
ebe kulağı	gelinkirpiği	kadın dili	kızmemesi	

1.1.3. Kavramsal (Zihinsel Sınıflandırma) Yön-İşlevsel Özellikler

Bitkinin kullanım amacı, yararlı/şifalı veya zararlı/zehirli olmasına göre yapılan adlandırmalardır. *Gelinboğan*, *gelingüldüren*, *oğlan düşüren*, *kocadepen*, *erkurtaran*, *karıgezdiren*, *babadeşen*, *baba öldüren* gibi adlandırmalar, insanın doğayla faydacı ilişkisini yansıtır. Bunu yaparken de bitkinin işlevine gönderme yapmak üzere sıfat-fiilleri (*-güldüren*, *-boğan*, *-düşüren*, *-gezdiren*) kullanır; bu sözcüklerle de bitkinin şifalı veya zehirli olmasına da işaret edilir. Bunlar gibi doğrudan bir sözcükle işlevsel göndermesi olmasa da kültürel yönün etkisiyle Meryem ve Havva özel adlarıyla şifa veren, Ebucehil ile de acı ve zehirli bir bitki olduğu belirtilir. Cinsiyet ifadesi taşıyan bu dini şahsiyet adlarında şifa ve zararlılık ifadesi bu zatların kültürel bellekteki yerinden kaynaklanır.

ana kurudan	çoban-çökerten	erkurtaran	meryem otu
babadeşen	çoban-hoplatan	gelinboğan	meryemana dikenli
baban öldüren	çobankaldıran	gelingüldüren	meryemanaeldiveni
çoban işleten	çobansargısı	havvaanaeli	meryemanaeli
çobanaldatan	ebucehil kozağı	meryem çiçeği	oğlan düşüren

1.1.4. Kültürel Yön-Folklorik İnançlar

Farklı mitlere karışarak gelen eski inançların izleri ile karşılaşılan yeni kültürlerin tesiri ve bitkilerin çeşitli özellikleri dikkate alınarak yapılan bitki adlandırılmalarında (Özkan, 2012, s. 76), insan-doğa-kültür arasındaki aktarım izleri söz konusudur. Bitki adlarında kullanılan sözcükler sayesinde efsane, masal, dini veya batıl inançlar ve sembollerle ilişkilendirme yapılır. Bitkiler insan kültürünün mitik belleğinde kişileştirilerek kutsal, uğurlu veya büyülü bir varlığa dönüştürülür ve bu adlandırmasını da şekillendirir. Dini veya kültürel inançların oluşturduğu semboller bağlamında mitik düşüncenin de aktarımı sağlanarak bitki adlarında bazen mitolojik bazen de dini bir anlam alanı inşa eder: *aliöksüz, ayşekadın, meryemanael-diveni, buhurumeryem, alidede, süleymanotu, davutyaprağı, ebu cehil karpuzu, havvaanaeli, mührüsüleyman vd.* Bu adlandırmalarda daha çok akrabalık adları (*alidede, gökdedem, enişte mantarı, eltieltiyeküstü vb.*) ile dini ve tarihi şahsiyetlere ait özel adlar (*aleksandra otu, davut yaprağı, ebucehil kozu, idris eli, meryemsaçı, mührüsüleyman, yunus eriği, yusuf gülü, yusufefendi vb.*) öne çıkar. Bunun dışında toplumda sıkça kullanılan kadın ve erkek adları (*alışan çalısı, elif elması, mustafa çiçeği, hasandede üzümü, hanifecik otu, ayşekadın, fatmasaçı, mahmut elması vb.*) bitkilere ad yapılmıştır. Meslek ve ünvanlar da toplumsal bellekteki çağrışımları yoluyla cinsiyet ifade ederler; dolayısıyla çoban, peygamber, kral, paşa, vezir, kadı, sultan vb. sözcüklerle kurulan bitki adlarında da kültürel yönü öne çıkaran cinsiyet atıfları söz konusudur. Ayrıca ad ve deyim aktarması yoluyla toplumsal cinsiyette eril ve dişilin gönderme yapan sözcüklerle oluşturulan bitki adları da vardır: *dünyagüzeli, uyuyan-güzel, ağlayangelin, dilberotu, gelinduvağı, hanımyastığı, kadın dili, yabanbacı*; öksüzdoğan, dönbadön vb. Bu bitki adlarında dişil olanın güzellik ve zarafeti vurgulanır; ayrıca toplumsal cinsiyet ifadeleri taşıyan *gelin, kaynana*, kimliğine yüklenen gelinin nazlılığı, güzelliği; kaynananın eleştirel dili gibi kültürel rol ve temsiller yansıtılır.

Gelincik bitki adında Eski Türk gelinliklerinin izleri vardır; kadife ya da benzeri kıymetli kumaşlardan yapılan ve çoğunlukla da kırmızı renkte olan (Özkan, 2012, s. 20) bu gelinliklerin rengi ve zarafetiyle kırmızı renkli, narin bir çiçek olan gelincik arasında benzerlik kurulmuştur. Yunan mitolojisinde de tarım topraklarında yetiştiği için ekin tanrıçası Demeter ile ilişkilendirilir; mitik anlatıda uyku verici etkisi olan gelinciğin kırmızı rengi de ölümden sonraki dirilişi sembolize ettiği düşünülmektedir (Gezgin, 2010, s.78).

Bazı bitki adlandırmalarında ise kültürel yön dini ve mitik anlatılara dayanır. Bunlardan bazıları hakkında kısaca şu bilgiler verilebilir: *Meryem* adıyla kurulan *meryem çiçeği, mariam çiçeği, meryem otu, meryem pelesengi, meryemana ada çayı, meryemana asması, meryemana diken, meryemanaeldiveni, meryemanaeli, meryemeli, meryemsaçı* bitki adları; Hz. Meryem'e (Meryam Ana) gönderme yapar ve onun çocuk sahibi olması hadisesine işaretlerle doğum yapan kadınlara kolaylık getirdiğine inanılan bir bitkiye ad olarak verilir. Özellikle *el* organıyla kullanılması da hem *yardım eli* tabirine hem de bitkinin kuruyken suya atıldığında elin parmakların açılmasına benzer hareketle açılmasına işaret eder. Hristiyan hem Müslüman halk geleneğinde görülen bu inanca göre bitki doğurganlıkla bağlantılı olduğu için evin bereketli olmasını da sağlar. *Havvaanaeli* adlı bitki, Hz. Havva'nın adının şefkat, koruyuculuğu sembolize etmesine göndermeyle ve yaprak biçimi ele benzediği için *el* sözcükleriyle oluşturulmuştur; adlandırmada ise yine doğumu kolaylaştırması sebebiyle ve insan neslinin ilk annesi olmasından dolayı anne ile bebeğin korunması için kullanılması etkili olmuştur.

Buhurumeryem adı da aynı göndermelere sahiptir; ayrıca bu bitki adında *buhur* "güzel koku, tütsü" sözcüğünden de anlaşıldığı üzere Hz. Meryem'in ruhani kokusuna gönderme yapılır. Bahar aylarında açan bu bitkinin bereket ve şifa getirdiğine inanılır ki bazı yörelerde evlerde nazarlık olarak da kullanılır. Özellikle Hristiyan inancında kutsanma ve korunma için tütsülenme yapılmasıyla da ilişki kurulabilir. Ölü evi, lohusa kadın evi gibi geçiş mekânı sayılan yerlerde de yakılarak korunma ve kötülükleri defetme vesilesi kılınır.

Ayşekadın adlandırmasında hem biyolojik hem de toplumsal cinsiyete gönderme yapılır. Bereketli topraklarda yetişmesi sebebiyle kadının bereketli eline, bolluk ve doğurganlığa gönderme yapılır; ayrıca İslam geleneğinde Hz. Muhammed'in eşi Hz. Ayşe'ye ithafen saygı ve kutsiyet ifadesi taşır.

Süleymanotu ve *mührüsüleyman* adları da Hz. Süleyman peygamberden alır; bilge bir şahsiyeti olması yanında ateşe, suya, rüzgâra, kuşlara ve hayvanlara hükmetmesini sağlayan yüzük şeklinde tılsımlı bir mührün sahibi olduğu rivayet edilir (Pala, 2020). Süleyman mührü taşıdığına inanılan bu otun koruyucu olduğuna inanılır.

Ebucehil karpuzu, *ebucehil kozoğu*, *ebucehil kozu*, *ebucehil otu*, *ebucehil yarpuzu* adlarını taşıyan bitkilerdeki Ebu Cehil adı, İslam öncesi Mekke'nin lideri ve Hz. Muhammed'in düşmanı olan Ebu Cehil'i işaret eder. Olumsuz bir sembolize etmeyle görünüşü güzel olsa da özü acı ve zehirli olan bitkiler için kullanılır.

agop çalbası	dilberkirpiği	hafızali	kısamahmut otu	ömerkarısı diken
ağlayangelin	dönbaba	hanımçantası	kızlargöbeği	papaztakkesi
aleksandra otu	dön-karacaoğlan	hanifecik otu	zyanağı	paşa ağacı
ali paşa armudu	dünyagüzeli	hasandede	kirve otu	reşatın otu
ali yonca	ebe gümeci	üzümü	kleopatra çiçeği	rüstem ağacı
alibey buğdayı	karpuzu	hasanhüseyin çiçeği	kocakarı-ığnesi	sarıbekir armudu
alidede	elif elması	hasanhüseyin-tiryakisi	kraltacı	sarıhızır elması
aliöksüz	eltieltiyeküstü	hatunmemesi	lokman armudu	sultan mustafa armudu
alışan çalısı	emirali	hatunparmağı	mahmuttaşağı	sultanküpesi
anababa kokusu	emirsultan	havvaanaeli	marko sakızı	süleyman peygamber ağacı
arapdede	enişte mantarı	hüdaverdi otu	meryemana asması	süleyman reyhanı
arapkızı	evlimemed otu	hüsame otu	meryemanaeli	şahtuğu
ayşekadın	fadime armudu	hüsnüyusuf	mustafa bey armudu	timurdikeni
beybeğendi	fatma çiçeği	ibrahim diken	mustafa çiçeği	topalömer otu
beyyaprağı	fatmaana gülü	içlikiz	mührü-süleyman	uyuyangüzel
bodurmahmut	fatmaana otu	idris ağacı	nebi dede	vezir salkımı
buhuru-meryem	fatmacık çiçeği	iki kardeş kanı	nine otu	yabanbacı
cadı diken	fatmagül	isa diken	ninemelması	yakub çiçeği
cadısüpürgesi	gazanferün çiçeği	izabel çiçeği	numan çiçeği	yakub zambağı
çingene otu	gelinboğan	kadıbaşı	oğlan çiğdemi	yeğenaşısı
çingene sakızı	gelindili	kadın dili	oğlan düşüren	yunus eriği
çobanaldatan	gökdedem	karacaoğlan mantarı	osmanlı lalesi	yusuf gülü
çobançantası	gula muhammed	karafatma	osmantopu	yusufefendi
davut yaprağı	gülfatma (çiçeği)	karun otu	öksüzali	
dedeburnu	güvey çiçeği	kaynanacık	öksüzmehtem	
dededeğneği	hacı mahmut elması	kaynanadili	ömer otu	
dilberdudağı	haciosman otu			
dilberkakülü				

1.2. Kavram Alanlarına Göre Sınıflandırma

Bitki adları, cinsiyet çağrışımlarına göre biyolojik cinsiyet, toplumsal cinsiyet ve metaforik cinsiyet ifadesi olmak üzere üç temel kategoriye ayrılmıştır. Böylece bitki adlandırmaları üzerinden toplumsal bilinçte cinsiyet kavramının nasıl kurulduğu ve cinsiyetin sözcük, anlam, kültür düzlemlerinde nasıl işlendiği ortaya konulmuştur. Cinsiyet metaforlarının kurulanışı ve aktarılışı ile toplumun kültürel belleğinde cinsiyet kavramlarının doğayla kurduğu ilişki yorumlanmıştır. Adlandırma yapılırken kültürel düşüncenin bitki adları üzerinden yeniden üretimi değerlendirilmiştir.

1.2.1. Biyolojik Cinsiyet İfade Edenler

Bitkilerin biyolojik/üreme özelliklerine göre yapılan adlandırmalardır. Bu kategorideki yaklaşık 120 bitki adında *kız, er, oğlan, kadın, erkek, adam, hatun, bey, adam, avrat, karı* sözcükleriyle biyolojik cinsiyete gönderme yapılmıştır: *adam haşhaşı, bey yüreği, oğlan otu, erkek ağaç, erkek kova, erkek kekik, erkek hanzal, erkek pancarı, hanım yastığı, kadın inciri, kız diken* vb.).

abıkızı-abı kızı	asılmışadam	erkek kekik	hatunmemesi	oğlan aşu
acakızı	avrat otu	erkek kova	içlikız	oğlan çiğdemi
adam (adem) otu	ayşekadın	erkek orman	kadın dili	oğlan düşüren
adam eveliği	balkadın	erkurtaran	kadınbudu	oğlan otu
ak kadın parmağı	beg börkü	gelinkadın	karaoğlan	oğul kekiği
akçakızı	bey armudu	gökkız	karıgezdiren	öksüzoğlan çiçeği
akkız	bey böreği	gülhatun	kariyası	öksüzoğlan
aloğlu	bozoğlan	güzelavrat otu	kelkız çiçeği	öksüzoğlan- soğanı
analı kızlı	cücekız	güzelhatun (çiçeği)	kız diken	süslühanım çiçeği
araoğlan	dövülmüş avrat otu	güzeloğlan	kız oğlan aşu	titrekızım
arapkızı	dulavrat otu	hanımağzı	kız oğlan sütü	uluavrat otu
	erkek incir	hanımçantası	kızgözü	
			kızgüzeli	

1.2.2. Toplumsal Cinsiyet İfade Edenler

Bu kategoride toplumsal cinsiyet üzerinden kadınlık ve erkeklik rollerini doğrudan çağrıştıran (*gelin çiçeği, anaç ağaç, gelin gülü, enişte mantarı, kayındili, kaynanadili* vb.) 257 bitki adı incelenmiştir. Bunlardan 105 tanesi aile, evlilik ve akrabalık ilişkileri bağlamında, 64 tanesi toplumsal roller, ünvanlar ve kültürel kimlik figürleri bağlamında, 88 tanesi de meslek bağlamında cinsiyet atfeder. Bu adlandırmalarda aile ilişkileri bağlamında *ana, baba, kız, oğlan, dede, nine, avrat, kocakarı* sözcükleri; evlilik ve akrabalık ilişkileri bağlamında *bilâder, enişte, damat, gelin, dul, güveyi, kardeş, kaynana, koca, bacı, yeğen, elti* sözcükleri cinsiyet ifadesi taşır. Bu sözcükler eril ve dişil göndermeleri yanında toplumsal cinsiyet bağlamında kadınlık ve erkeklik kimlik ve rollerine de işaret eder. *Eltieltiyeküstü, kaynanadili, kaynana-yumruğu, gelindili, güvey çiçeği* gibi adlandırmalarda evlilik yoluyla oluşan aile ilişkilerinin izleri vardır.

Toplumsal roller, ünvanlar ve kültürel kimlik figürleri bağlamında bitki adları incelendiğinde *hanım, hatun, çingene ve cadı* sözcükleriyle dişil; *bey, emir, kadı, efendi, paşa, sultan, şah, imparator* sözcükleriyle daha çok eril cinsiyet atfedilmiştir. Eril gönderme için kullanılan sözcüklerin daha çok yönetici ünvanlarından oluşması, toplumsal yapıda erkeğin kamusal alandaki varlığına işaret eder. *Dul çiçeği, dulaptal otu, dulcık dibi, iki kardeş kanı, iki kardeş kanı ağacı, kardeşkanı-karındaş kanı, kardeşkanı ağacı, kardeşkanası, karındaş ağacı, kirve otu* gibi adlandırmalarda doğrudan cinsiyet göndermesi olmasa da *dul* sözcüğüne özellikle toplumsal cinsiyet bağlamında kadının kimliği ve konumuyla ilgili kültürel çağrışımla *kardeş* sözcüğüne de toplumsal dayanışma ve hiyerarşi ilişkilerini kurması yanında ataerkil aile yapısına göndermesiyle bu başlık altında değerlendirilmiştir. *Cadı, çingene, ebe* sözcükleri dişil; *çelebi, firavun* sözcükleri de toplumsal bellekte erille ilişkilidir. Yine meslek bağlamında cinsiyet atfeden *avcı, asker, pehlivan, çavuş, çalgıcı, değirmenci, derici, kömürcü* sözcükleriyle kurulan bitki adlarına bakıldığında çağrışım dünyasının eril olduğu görülür. *Çoban ve peygamber* sözcükleri hem dini hem de kültürel bakımdan eril göndermeye sahiptir.

1.2.2.1. Aile, Evlilik ve Akrabalık İlişkileri Bağlamında Cinsiyet Atfetme

ağlayangelin	babadeşen	dulkarı-gömleği	güzdede	oğlan düşüren
alidede	baban öldüren	eltielyüküstü	karıgezdiren	oğlanaşı
ana gümece	bilader ağacı	enişte mantarı	kaynanacık	oğlanelması
anababa kekiği	damat sirkeni	gelin güveyi	kaynanadili	oğul kekiği
anababa kokusu	dede gülü	elması	kaynanadili	oğul otu
anaç tiken	dedebörtü	gelin lalesi	kaktüsü	öksüzoğlan
analı kızlı	dededeğneği	gelinalı	kocadepen	öksüzoğlan
arapdede	dedesakalı	gelin-döndüren	nine otu	çiğdemi
aydede	mantarı	gökdedem	ninemelması	tüylübaba
baba çayı	dönbabadön	güvey çiçeği	oğlan çiğdemi	yabanbacı
				yeğenaşısı

1.2.2.2. Toplumsal Roller, Ünvanlar ve Kültürel Kimlik Figürleri Bağlamında Cinsiyet Atfetme

bey armudu	çelebi lalesi	imparator lâlesi	kirve otu	sultan zambağı
beybeğendi	çingene otu	kadı ağacı	kraltacı	sultani söğüt
beyler kimyonu	dulaptal otu	kadı lokması	papazkühahı	sultanküpesi
beyoğlu	dulcık dibi	kadıbaşı	paşapalası	şahtuğu
cadıfındığı	emirsultan	kardeşkanı	patışahyanağı	vezir salkımı
cadısüpürgesi	firavun inciri	ağacı	sultan böğürtleni	yusufefendi
	hasekiküpesi			

1.2.2.3. Meslek Bağlamında Cinsiyet Atfetme

al pehlivan	avcı üzümü	çoban ağacı	ebecik otu	kömürcü sıkığı
asker borusu	çalgıcı otu	değirmenci üzümü	ebedön	peygamber çiçeği
asker gülü	çavuş üzümü	derici sumacağı	ebem armudu	peygamber kılıcı

1.2.3. Metaforik Olarak Cinsiyet İfade Edenler

Toplumların kültürel değerleri, inançları ve cinsiyet rolleri, mecaz ve aktarmalar yoluyla bitki adlarına yansıtılır. Toplumsal cinsiyet kodları metaforik olarak adlandırmanın temelini belirlerken doğa sembolik bir anlam kazanır ve bitkiler de kültürel bir temsil alanı hâline gelir. Bu bağlamda *delikanlı otu*, *yabanbacı*, *öksüzali*, *dulavrat otu*, *elteltiyeküstü*, *karafatma*, *kaynanadili*, *kaynanayumruğu*, *gelinduvağı*, *gelinkirpiği* gibi adlandırmalarda toplumsal rollerden doğaya yönelen bir anlam aktarımı yapılır. *Delikanlı* gücü ve gençliği, *dul* yalnızlık ve yoksunluğu, *öksüz* korunmasızlığı, *elteltiyeküstü* ise kadınlar arası rekabeti simgeler. *Kaynana* adını içeren bitki adlarının toplumda kaynana figürüne atfedilen eleştirel ve sivri söylem özellikleri, bitkinin dikenli yapısıyla ilişkilendirildiği; *gelin* sözcüğünün yer aldığı örneklerin ise estetik değer, süs ve güzellik vurgusunun öne çıktığı görülür. Özel adlar bağlamında ise *Ali*, *Mustafa*, *İdris*, *Hasan*, *Osman*, *Ömer*, *Mahmut*, *Süleyman*, *Yakup*, *Yusuf* erkek adı; *Fatma*, *Meryem* ise kadın adı olarak kullanılarak bitki adı üzerinden cinsiyet göndermesi yapılmıştır. Bunların dini, tarihi ve kültürel göndermeleriyle bitkinin nitelikleri arasında kurulan bağlantı metaforların temelini oluşturmuştur. Böylece doğa; toplumun değerleri, inançları, yargılarını yansıtan kültürel belleğin cinsiyet de atfedilmiş metaforları üzerinden adlandırılırken kültürel belleğin cinsiyet kodlarını yansıtan simgesel göstergelere dönüşür.

2.3.1. Özel Adlar Bağlamında Cinsiyet Atfetme

agop çalbası	evlimemed otu	havvaanaeli	kısamahmut otu	reşatın otu
aleksandra otu	fatma çiçeği	hüdaverdi otu	kleopatra çiçeği	rüstem ağacı
alibey buğdayı	fatmaana otu	hüsamede otu	lokman armudu	sarıbekir armudu
alidede	fatmacık çiçeği	hüsnüyusuf	mahmuttaşağı	sarıhızır elması
alışan çalısı	fatmagül	ibrahim dikenli	marko sakızı	süleyman reyhanı
atatürk çiçeği	gazanferün çiçeği	idris eli	meryem otu	timurdikeni
ayşekadın	gula muhammed	isa dikenli	nebi dede	topalömer otu
bodurmahmut	gülfatma	izabel çiçeği	numan çiçeği	yakub zambağı
davut yaprağı	hafızali	karacaoğlan mantarı	osman çiçeği	yunus eriği
ebucephil	hanifecik otu	karafatma	öksüzali	yusuf gülü
karpuzu	hasandede üzümü	karun otu	ömerkarısı dikenli	
elif elması	hasanhüseyin çiçeği			
emirali				

2.3.2. Kültür Bağlamında Cinsiyet Atfetme

ağlayangelin	çobanaldatan	gelinboğan	kaynanadili	paşa ağacı
anababa kokusu	dedeburnu	gökdedem	kızmemesi	sultanküpesi
arapkızı	dilberkirpiği	güvey çiçeği	kirve otu	şahtuğu
beyyaprağı	dünyagüzeli	hanımçantası	kraltacı	uyuyangüzel
cadisüpürgesi	ebe kulağı	hatunparmağı	ninemelması	vezir salkımı
çingene sakızı	elteltiyeküstü	içlikiz	oğlan düşüren	yabanbacı
	enişte mantarı	kadın dili	papaztakkesi	yeğenaşısı

Sonuç

Avcı toplumlardan bugüne kadar doğa, insan için hem bir yaşam alanı hem de beslenme kaynağı olmuştur. Hayatını idame ettirmek için hayvanlar kadar bitkilere de ihtiyaç duyan insan, bitkileri tanımak ve tanımlamak zorunda olmuştur. Bu süreçte insan, bitkileri en bildiğine, kendisine benzeterek ve kendi düşünce dünyası ve bakış açısına göre adlandırma yoluna gitmiştir. Somutlaştırmaya dayalı olan Türkçe için bitkilerden bazıları, insanın fiziki ve karakter özellikleri, aile, evlilik, akrabalık ilişkileri, ad ve ünvanlar, biyolojik ve toplumsal cinsiyete gönderme yapılarak zihin dünyasında tanımlanmış ve bunlara göre adlandırılmıştır.

Cinsiyete dayalı bitki adlandırmaları dil bilimsel ve anlamsal alan açısından incelendiğinde ilişki ve aidiyet kurma eğilimi dikkat çeker. İnsan merkezli bir bağlantıyla bitki ve cinsiyet/toplumsal cinsiyet arasında kurulan ilişki sayesinde kavramsallaştırma yapılı: *hanımeli*, *gelin otu*. Cinsiyet göndermelerıyla kurulan bitki adlarının dil bilimsel yapılarının çoğunlukla ad tamlaması olması, toplumsal figür veya toplumsal cinsiyet imgesi olarak insan ile bitkiler arasındaki ilişkinin biçimsel ve hiyerarşik düzeyine işaret eder. Özne ve kültürel merkez olan insanın özelliklerinin doğa nesnesine dil bilimsel olarak aitlik, bağlantı veya sahiplik ilişkisi kuran ad tamlamalarıyla aktarılması, insan ve toplumun doğa karşısındaki kavramsal üstünlüğünü de gösterir. Bu yapıdaki bitki adları, kültürün biçim bilimsel işaretlemesini yapar. Kavramsallaştırmanın bitkinin fiziksel özellikleri, kullanım amacı, rengi, görünümü esas alınarak belirlenen metaforlar üzerinden yapılması, toplumsal ve kültürel kodlara da dayandığı için iki sözcük arasındaki ilişkiyi kalıcı hâle getirir.

Özellikle birleşik yapıdaki bitki adları, dilin yalnızca sözcük üretme işlevini değil aynı zamanda kültürel değerleri ve toplumsal rolleri kalıplaştırma yönünü de ortaya koyar. Kadınlık ve erkeklik kategorileri, bitkinin fiziksel özellikleriyle ilişkilendirilerek anlam alanı genişletilir; böylece kültürel çağrışımlar dilin morfolojik düzeyinde sabitlenir. *Hanımeli*, *gelinotu*, *adamotu*, *oğlanboğan* gibi örneklerde görüldüğü üzere, toplumsal cinsiyet rolleri bitki adlarının iç yapısına dâhil edilmiştir. Bu durum, Türkçede doğanın yalnızca betimlenmediğini, aynı zamanda insan merkezli toplumsal algılar üzerinden sınıflandırıldığını gösterir; nesnelere adlandırılması yanında insan–doğa–kültür hiyerarşisinin de morfolojik düzeyde yeniden üretildiğini ortaya koyar. Birleşik yapılarda ilk kısım (*hanım*, *gelin*, *erkek*, *oğlan*) toplumsal cinsiyet çağrışımını, ikinci kısım (*-otu*, *-çiçek*, *-diken*) bitkinin türünü belirler. İkinci kısmı oluşturan (*-eli*, *-parmağı*, *-ayağı*, *-sakalı*) gibi ifadeler ise insan vücudu ile bitkinin fiziksel özellikleri bağlamında ilişki kurulduğu için kişileştirme ve ad aktarması yoluyla bitki adlandırılmıştır. Dişil ifade taşıyan adlarda daha çok güzellik, zarafet ve süs gibi özellikler söz konusuysa eril göndermeleri olanlar dayanıklılık, güç, keskinlik, zehir veya koruma çağrışımlarıyla ilişkilendirilmiştir; bu özellikler toplumsal cinsiyet bağlamında dilin zihin ve kavram dünyasında kadın–narın, süslü, anaç; erkek–güçlü, dayanıklı, tehlikeli çağrışımlarını gösterir. Yabani bitkiler için daha çok eril adlandırmalar, ev bitkileri, çiçekler için ise dişil adlandırmalar söz konusudur.

Cinsiyete dayalı bitki adlandırmaları anlam ve kavram alanı ile cinsiyet/toplumsal cinsiyet bağlamında incelendiğinde toplumsal cinsiyeti yansıtan metaforik göndermeler görülür: *gelin çiçeği* güzellik, kırılganlığı, zarafetiyle “gelin” imgesine benzetilir; *adamotu* insansı şekli ve tılsımlı gücüyle “adam”la özdeşleştirilir; *hanım göbeği* narın yapısıyla “kadını zarafeti” temsil eder. *Ebe* sözcüğüyle oluşturulan bitki adlarında kadın, doğum, şifacılık göndermeleri söz konusudur; bu sebeple dişil, yaşam verici, koruyucu anlam alanlarıyla toplumsal cinsiyet rolü ifade eder.

Dişiyeye ait özelliklerle eril olana ait olanlar zaten zihin ve kavram dünyasında belirli çağrışım alanlarına (kadın-narin, süslü, anaç; erkek-güçlü, dayanıklı, tehlikeli) sahiptir. Cinsiyet temelli kültürel roller bağlamında ve kişileştirme yapılan bitki adları, Türkçenin doğayı benzetme, mecaz ve metaforlar yoluyla kavramlaştırma eğiliminin etkisidir. Toplumsal cinsiyet kategorileri, doğa üzerinden bitki adlarına da yansıtılmış; bitkilerle toplumsal cinsiyet rolleri arasında ilişki kurulmuştur.

Cinsiyete dayalı olarak adlandırılan bu bitkiler; doğanın biyolojik birer parçası olmaları sebebiyle önce gözlemlenen fiziksel özellikleriyle adlandırılmış, kullanım amaçlarına göre sınıflandırılmış, toplumun zihinsel ve kültürel sistemlerine göre anlamlandırılmıştır. İnsanla bedensel benzerlikler kurularak aktarımlar yapılmış, toplumun inançları bağlamında bitkilere metaforik anlamlar yüklenmiştir. Bu bitki adları artık metaforik birer gösterge olarak eril ve dişilin toplum belleğindeki cinsiyet ve toplumsal cinsiyet bağlamındaki taşıyıcıları da olmuştur.

KAYNAKÇA

- Aksan, D. (1998). *Anlambilim: anlam bilimi* (3. b.). Engin.
- Alkaya, Yeliz (2004). *Derleme Sözlüğü'ndeki bitki adları*. [Yüksek Lisans Tezi]. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Alkayış, Fatih (2007). *Türkiye Türkçesinde bitki adları*. [Doktora Tezi]. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Alkayış, M. F. (2019). *Türkiye Türkçesinde bitki adları*. Hiper yayın.
- Bayrak, Ö. (2005). *Tarihî Türk lehçelerinde bitki isimleri*. [Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Baytop, T. (2007). *Türkçe bitki adları sözlüğü*. Türk Dil Kurumu.
- Butler, J. (1990). *Gender trouble: feminism and the subversion of identity*. Routledge.
- Connell, R. W. (2002). *Gender*. (2nd ed.). Polity Press.
- Demirci, M. (2008). Türkçede kavram alanları üzerine bir inceleme. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten*, 56(2), 35–58.
- Efe, K. (2012). *Türkiye Türkçesi ağızlarında bitki ve hayvan isimleri*. [Doktora Tezi]. Gazi Gezgini, D. (2010). *Bitki mitosları*. 3. b. Sel.
- Özkan, Ş. (2012). *Anadolu Türk folklorunda bitki adlarının verilmiş hikâyeleri üzerine bir inceleme*. [Yüksek Lisans Tezi]. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Pala, İ. (2020). Mühr-i Süleyman. *TDV İslâm Ansiklopedisi*. 18.09.2025 tarihinde <https://islamansiklopedisi.org.tr/muhr-i-suleyman> adresinden ulaşıldı.
- Sapir, E. (1921). *Language: An introduction to the study of speech*. Dover Publications.
- Whorf, B. L. (1956). The relation of habitual thought and behavior to language. *Language, thought, and reality: Selected writings* (J. B. Carroll, Ed.), pp. 212–219. MIT Press.
- Yıldız, Y. (2020). *Türkçe bitki adlarının anlam bilimi açısından incelenmesi*. [Doktora Tezi]. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

XVII.ULUSLARARASI
DÜNYA DİLİ
TÜRKÇE
SEMPOZYUMU

Zehra GÖRE*

Zamana Direnen Kelimeler: Bâkî Divanında Arkaik Unsurlar

Özet

Klasik Türk edebiyatı, estetik değerleri kadar kendine özgü söz varlığı ve diliyle de dikkat çeker. Bu söz varlığı içinde, zamanla anlamını yitirmiş ya da kullanımdan düşmüş kelimelere –yani arkaik unsurlara– yer verilmesi, sadece dilin tarihî seyri açısından değil, aynı zamanda şiirin anlam evreni açısından da önemlidir. Bâkî, 16. yüzyıl Klasik Türk şiirinin zirve temsilcilerinden biridir. Onun şairliğinin en dikkat çekici yanlarından biri nazım dilinde yakaladığı başarıdır. Şair pürüzsüz İstanbul Türkçesini şiire yerleştirmiş ve halk ağzından alınan deyim ve şekilleri aruzla kusuruz denecek kadar ustalıkla kullanmıştır. Diğer taraftan Bâkî'nin yaşadığı yüzyıl, Türk dili tarihinin Osmanlı Türkçesi devresidir. Eski Anadolu Türkçesi'nin devamı olan bu devrede 16. yüzyıl bir geçiş dönemi niteliği gösterir. Bu yüzden Eski Anadolu Türkçesi dönemine ait pek çok kelime ve şeklin işlevli azalmakla beraber henüz yazı dilinden silinmediği görülür. Fransızca kökenli arkaik-arkaizm terimi “eski, eskicil, eski kelime” vb. kavramlarla Türkçeye aktarılmış olup bir dilin eski devirlerinden kalan ve kullanımdan düşmüş olan kelime/şekilleri ifade etmektedir. Bâkî divanı üzerinde yapılan tarama neticesinde şairin şiirlerinde arkaik olarak nitelendirilebilecek unsurları kullandığı tespit edilmiştir. Çalışmada bu unsurların şiirsel bağlamdaki işlevlerinin analizi amaçlanmaktadır. Araştırma kapsamında Bâkî'nin şiirleri arkaik unsurların kullanım gerekçeleri; ahenk, anlam derinliği, kültürel göndermeler ve geleneksel şiir diliyle kurulan bağlar üzerinden değerlendirilecektir. Bâkî'nin dilinde yer alan bu unsurların yalnızca eski bir sözlüğün kalıntıları değil; bilinçli ve estetik tercihlerle şiire katılan, zamana direnen anlam öğeleri olduğu düşüncesiyle şairin dilin tarihsel katmanlarını sanatsal bir bütünlük içinde yaşatmadaki başarısı örnekler etrafında incelenecektir.



**ANAHTAR
KELİMELER**

Bâkî, Arkaizm, Şiir dili, Divan edebiyatı, Söz varlığı.

* Prof. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi ABD Öğretim Üyesi, zgore@hotmail.com



Words Resisting Time: Archaic Elements in Bâkî's Divan

Abstract

Classical Turkish literature is notable not only for its aesthetic values but also for its unique vocabulary and language. Within this vocabulary, the inclusion of words that have lost their meaning over time or fallen out of use—that is, archaic elements—is significant not only in terms of the historical development of the language but also in terms of the meaning universe of poetry.

Baki is one of the leading representatives of 16th-century Classical Turkish poetry. One of the most striking aspects of his poetry is his success in the language of verse. The poet incorporated the pure Istanbul Turkish into his poetry and used idioms and forms taken from the vernacular with such skill that they can be considered flawless in terms of meter. On the other hand, the century in which Baki lived was the Ottoman Turkish period in the history of the Turkish language. This period, which was a continuation of Old Anatolian Turkish, was a transitional period in the 16th century. For this reason, although the use of many words and forms belonging to the Old Anatolian Turkish period decreased, they had not yet disappeared from the written language.

The French-derived term archaic-archaism has been translated into Turkish with concepts such as “old, antiquated, old word,” etc., and refers to words/forms that remain from the old periods of a language and have fallen out of use. As a result of the scan conducted on Baki's divan, it has been determined that the poet used elements that can be described as archaic in his poems. This study aims to analyze the functions of these elements in the poetic context. Within the scope of the research, Baki's poems are examined in terms of the reasons for the use of archaic elements: harmony, depth of meaning, cultural context.



KEYWORDS

Bâkî, Archaism, Poetic language, Divan literature, Vocabulary.



Giriş

16. Yüzyılın Parlayan Yıldızı: Bâkî (d. 933/1526-ö. 1008/1600)

16. yüzyıl Klasik Türk edebiyatının klasikleşme sürecinde dil, üslup ve mazmun açısından zirveye ulaştığı bir dönemdir. Bâkî, edebiyatı bu zirveye taşıyan ve söyleyiş kudreti ile Türk şiirine aşama kazandıran bir şahsiyet olarak karşımıza çıkar. Bir söz ustası maharetinde olan şairin titiz ve incelikli kaleminde Klasik Türk şiiri kemale ermiştir. Bâkî henüz gençlik yıllarından itibaren saygınlık kazanmaya başlamış ve şöhreti devamlı olmuştur. Dört padişah dönemi idrak eden Bâkî hep el üstünde tutulmuştur. Bilhassa büyük iltifatına mazhar olduğu ve ikbalinin parlamasının müsebbibi Kanûnî'nin onunla ilgili olarak "*Padişahlığımın birkaç yerinden hazz-ı vâfirim vardır. Biri de Abdülbâkî gibi bir tab'-ı pâk vücûdu bulup çıkarup i'tibâr eylediğimdir*" dediği rivayet edilir (Ergun, 1943, s. 700). Sanatı, devrinde yazılan tezkirelerin hepsinde övülerek kendisine "sultân-ı şâirân, sultânü'ş-şuarâ, melikü'ş-şuarâ, sultân-ı şâirân-ı memâlik-i Rûm" ünvanları layık görülmüştür. Edebî kaynaklarda "Rum Sultanü'ş-şuarası" denildiği zaman bununla yalnız Bâkî kast olunmuştur (Köprülü, 1979, s. 249). Kınalîzâde Hasan Çelebi'nin "*Ol mebde-i belâgat zamânen muahhar olsa ne gam ki belâgat ve fesâhatte cümleden mukaddemdir*" (Sungurhan 2017, s. 222) şeklindeki değerlendirmesi, Bâkî'nin edebî kudretinin çağları ve yaşadığı coğrafyayı aşan bir tesir gücüne sahip olduğunun açık delili kabul edilmelidir. Tanpınar'ın "*Gençleri seviyorum, fakat canım şiir okumak isteyince Bâkî Efendî'yi açıyorum.*" (Tanpınar 1977, s. 84) söyleyişi de şairin Türk şiirindeki yerini belirtmesi açısından önemlidir.

Bâkî, nesir sahasında da eser vermiş olmakla birlikte onun edebiyat tarihindeki şöhretinin ve tesirinin devamlılığını sağlayan yönü şüphesiz şairliğidir. Esas itibarıyla bu anlamda da velud olmayan Bâkî'ye dair yapılan değerlendirmeler divanındaki şiirleriyle sınırlıdır. Eserinde değişik nazım şekilleriyle şiirler yazmışsa da bilhassa kaside ve gazelleriyle ön plana çıkar. Ancak üzerinde ittifak edilen konu onun gazel şairi olmasıdır. Zira kasidelerinin önemli bir kısmını ikbal kaygısıyla yazdığı göz önünde bulundurulursa onun kabiliyetini asıl sergilediği ve sanatının gerçek manada tezahür ettiği şiirleri, gazelleridir. Nitekim eserde yer alan pek çok beytinde kendisinin de gazel söylemekte üstünlüğü ile tefahür ettiği görülür. Şairi sanatında zirveye taşıyan husus geniş bir edebî kültüre ve ince bir zevke sahip olmasında aranmalıdır. Bir taraftan edebî geleneğe sadık kalmış bunun yanında nazım diline yeni bir ahenk, yeni bir selaset getirmiştir. Nazım tekniğinde mükemmelliğe ulaşan şair edebî sanatlara, kelime oyunlarına çok düşkündür lakin şiirlerinde bir zorakilik hissedilmez bilakis tabii bir ahengi yakaladığı görülür (Köprülü, 1979, s.249). Şairin beyitlerinde her zaman duygu, düşünce ve sanat iç içedir. İlk bakışta basit gibi görünen mısralarında bile gizli anlamlar saklıdır. Onun en büyük başarısı, şiirini süslerken bu çeşitliliği doğal ve uyumlu bir bütün haline getirebilmesidir. Ayrıca beyitlerinde hem kulağa hoş gelen kelimeleri hem de derin anlamları bir arada bulundurması, onun şiir anlayışının en önemli özelliklerindedir.

Bâkî'nin şiirlerinin önemli vasıflarından biri de nazım dilindeki başarısıdır, bu anlamda kendinden önceki ve çağdaşı şairlere nispetle daha temiz ve kusursuzdur. O şiirlerinde pürüzsüz İstanbul Türkçesini yansıtmış, Türk dilini güzel ve ustalıklı kullanmıştır. Medrese öğrenimin verdiği ilme, Arapça ve Farsçayı çok iyi bilmesine ve tasannua olan düşkünlüğüne rağmen şiirlerini büyük ölçüde sade ve külfetsiz bir dille söylemiştir. Birçok şiirinde halk diline yaklaşmış, halk ağzında yaşayan deyim ve sözleri şiire yerleştirmiştir (İpekten: 1990, s. 37). Türkçe kelimeleri şiirinde aruzla başarılı bir şekilde kullanan şair doğal, akıcı bir ahenk ve söyleyişe ulaşmıştır.

1. Osmanlı Türkçesi Dönemi ve Arkaizm

Bâkî'nin yaşadığı 16. yüzyıl Türk dilinin tarihi devrelerinden Osmanlı Türkçesi olarak adlandırılan dönemdir. Bu dönem Oğuz Türkleri'nin Anadolu'da geliştirdikleri yazı dilinin ikinci aşamasıdır. Başka bir ifadeyle Osmanlı Türkçesi Dönemi, 11. yüzyılda başlayan Oğuz-Türkmen göçleriyle Anadolu'da şekillenen, 13. yüzyılda yazılı örneklerini vermeye başlayan ve 15. yüzyıl sonlarına kadar süren, Oğuz lehçesine dayalı Batı Türkçesinin ilk edebî yazı dili devresi Eski Anadolu Türkçesi'nin devamıdır. Bu dönem "Eski Türkiye Türkçesi", "Tarihî Türkiye Türkçesi", "Eski Oğuz Türkçesi" ve özellikle Batılı şarkiyatçılarca "Eski Osmanlıca" olarak da adlandırılmaktadır. Osmanlı Türkçesi döneminin ise 15-19. yüzyıl arasında gelişme gösterdiği kabul edilen bir görüştür.¹ Yazı dili, 15. yüzyılın ikinci yarısında bilhassa İstanbul'un fethi ile gelişme göstermiş 16. yüzyılın başlarından itibaren Osmanlı Devleti'nin artan gücüne paralel olarak zenginleşmiş ve Oğuz Türkçesi klasik bir edebî yazı dili hâline gelmiştir. Aynı medeniyet dairesinin içinde bulunan Arap ve Fars kültürleriyle etkileşimin bir sonucu olarak şekillenen yazı diline Arapça ve Farsça dil unsurları yerleşmiş bu sayede üç dilin imkanlarından yararlanmak suretiyle söyleyişte anlam çeşitliliği ve kültürel derinliğe ulaşılmıştır. Bununla birlikte 15. yüzyılın ikinci yarısı bir geçiş devri olup Eski Anadolu Türkçesinin özellikleri bütün 16. yüzyıl boyunca devam etmiştir (Timurtaş, 1976, s. 331). Bu özellikler 16. yüzyıl sonlarında başlayan ve 18. yüzyıla kadar devam eden bir süreç içinde Bugünkü Türkiye Türkçesinin özellikleriyle yer değiştirir. Ancak bütün değişimler aynı zamanda başlayıp aynı zamanda bitmez. Bazı özellikler 18. yüzyılın sonlarına ve hatta arkaik olarak 19. yüzyıl içlerine kadar sürer (Ercilasun, 2004, s. 462).

Bir edebiyat terimi olarak arkaik/arkaizm pek çok araştırmacı tarafından tanımlanmış ancak kavramsal sınırları tam olarak ortaya konulamamış bir terimdir.² Yapılan tanımlamalarda Fransızca kökenli olan kelime için "*eskil biçim, eskillik, eskicil, eski, eski kelime, saklantı, ölü kelime, kalıntı kelime*" kavramlarının karşılık olarak kullanıldığı görülmektedir. Terimle ilgili açıklamaların ortak vurgusu arkaik-arkaizmin eski ile olan ilgisidir. Buna göre arkaik-arkaizm Osmanlı Türkçesinde ta'bir-i metrük terkiibini karşılayacak şekilde, dilin daha eski ya da tarihî devirlerine ait, kendi zamanından daha eski bir dönemin özelliğini gösteren, yazı dilinde artık kullanımdan düşmüş kelime, deyim ve şekillerdir. Buradan anlaşılan, unsurun arkaik olarak değerlendirilebilmesi için yazı dilinde artık kullanılmıyor olması gerektiğidir. Ancak konuyla ilgili yapılan bazı araştırmalarda ise arkaik olarak tespit edilen unsurların yazı dilinden silinmiş olsa da halk ağızlarında yaşamaya devam ettiği belirtilmektedir (Korkmaz 1968, s.227; Timurtaş 1997, s.237). Başka bir ifade ile yazı dilinden düşmüş bir kelime pekâlâ sözlü dilde terkedilmemiş ve canlı olabilir. Durum böyle olunca unsurların arkaik olarak nitelendirilmesinin güçleşeceği ortadadır. Arkaizmle ilgili ortaya çıkan bir başka güçlük ise "eski" kelimesinin sınırlarıyla ilgilidir. Arkaik belirlemesini yapmak için ele alınan metnin yazıldığı

¹ Ahmet Bican Ercilasun, Osmanlı Türkçesi dönemini 16-20. yüzyıl arası olarak tarihlendirmektedir. Osmanlı'nın hâkim olduğu bütün sahalarda edebî dil olarak kullanıldığını belirten Ercilasun, Osmanlı Türkçesi Döneminin 20. yüzyıl başlarında Genç Kalemler hareketinin yarattığı terkipsiz Türkçeye sona erdiği tespitinde bulunmaktadır (bkz. Ahmet Bican Ercilasun, Başlangıçtan Yirminci Yüzyıla Türk Dili Tarihi, Akçağ Yayınları, Ankara, 2004, s. 461-462)

² Arkaik-arkaizm terimine yapılan tanımlar ve açıklamalar için bkz. Zeynep Korkmaz, Gramer Terimleri Sözlüğü, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, 1992; Berke Vardar, Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü, Multilingual Yabancı Dil Yayınları, İstanbul, 2002; Mehmet Ölmez, Çağataycada Eskicil Ögeler Üzerine, Mustafa Canpolat Armağanı, Ankara, 2003, s. 135-142; Emek Üşenmez, Eski Anadolu Türkçesinde Arkaik (Eski) Ögeler. Akademik Kitaplar, İstanbul, 2014; Gürer Gülsevin, "Arkaik-Periferik Kavramı ve Bu Kavramın Tarihi Batı Rumeli Türkçesi Ağızlarının Tespitindeki Önemi", The Journal of Academic Social Science Studies, 32/3 (2015), s. 1-12;

döneme göre mi yoksa güümüze göre mi eskiliği esas alınmalıdır? Ya da “eski” kelimesiyle üzerinden devirler geçmesi ve içinde bulunulan zamandan daha önceye ait olması mı yoksa yazı dilinden silinmiş, modası geçmiş, unutulmuş olması mı kastedilmektedir? Zira günümüze göre bakıldığında Orhun kitabelerinin kronolojik olarak eskiliği muhakkaktır. Kitabelerde geçen “kişi” kelimesi günümüz yazı dilinde aynen yaşamaktadır. Zaman olarak *eski* olan bu kelimenin arkaikliğinden bahsetmek mümkün müdür? Netice itibarı ile arkaiklik için bir ölçü belirlemek zorunluluğu ortadadır. Arkaizmle ilgili bazı araştırmalarda ölçü meselesi tartışılmış ve “eski şekli devam ettirmek, korumak” ile “eskicil (arkaik) özellik olarak yaşamak” arasındaki fark üzerinde durulmuştur,³ ayrıca gerek bu çalışmalarda ulaşılan sonuçlar gerek yukarıda izah edilmeye çalışılan sorunların ortadan kaldırılması karşılaştırma yapmanın önemini doğurmaktadır. Arkaik unsurların tespiti metinlerin eşzamanlı ve art zamanlı karşılaştırmasını yapmayı gerekli kılmaktadır. Yapılacak karşılaştırma arkaik unsurun tarihsel ve dönemsal seyrini takip etmek suretiyle metinlerde kullanım sıklığını ve yazı dilinden düşüp düşmediğini görmeyi sağlayacaktır.

2. Bâkî Divanında Arkaik Unsurlar

Türk dili tarihi açısından bir geçiş döneminin şairi olan Bâkî'nin divanında bilhassa Eski Anadolu Türkçesi devresine ait pek çok unsur tespit edilmiştir. Unsurların belirlenmesinde günümüze yaklaştıkça kullanım sıklığı ve oranının, bilinirliğinin azalması ya da yazı dilinden silinmiş olması gözetilmiş fakat ağızlarda yaşama durumları takip edilmemiştir. Diğer taraftan bu çalışmanın öncelikli amacı arkaik unsurların şairin şiirlerinde yüklediği işlevi ortaya koymak olduğu için örneklem sınırlandırılmış, seçilen örneklerde Tarama Sözlüğü ve Güncel Türkçe Sözlük esas alınmıştır. Bilhassa Tarama Sözlüğü'nde gösterilen tanıklar kelimelerin izini takip etmekte bir ölçü olarak kabul edilmiştir.

2.1. Eklerde Görülen Arkaik Unsurlar⁴

Kelimeler arasında geçici ya da sürekli bağlantılar kurmak suretiyle dile dinamizm kazandıran unsurlar olarak ekler aynı zamanda Türk dilinin tarihî gelişimini takip etmek bakımından önemi haizdirler. Türkçede en eski yazılı metinlerden itibaren eklerin değişme ya da gelişme gösterdiği, bazı eklerin görev bakımından değiştiği, bazı eklerin kullanım sıklığının azaldığı ya da tamamen silindiği bilinmektedir. Bu değişim ve gelişmelerin seyri dilin safhalarının oluşmasında birer gösterge niteliği taşır. Bâkî divanında Osmanlı Türkçesi döneminden önceki devirlerden intikal eden ancak işlekliliği azalan eklerin varlığı söz konusudur. Bunlardan birisi *-gil/gil* ekidir. Orhun Kitabelerinden itibaren tanıklanan bu ek Osmanlı Türkçesi'nde de varlığını korumuş ancak işlekliliğini kaybetmiştir. (Caferoğlu 1971, s.5). Nitekim divanda sadece aşağıdaki beyitte görülmektedir:

³ bkz. Güler Gülsevin “Arkaik-Periferik Kavramı ve Bu Kavramın Tarihi Batı Rumeli Türkçesi Ağızlarının Tespitindeki Önemi”. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 32/3: 1-12; Ali Akar, “Eski Türkçeden Oğuzcaya Saklantılar”. *Köktürk Yazısının Okunuşunun 125. Yılında Orhun'dan Anadolu'ya Uluslararası Türkoloji Sempozyumu Bildiriler Kitabı*. Kesit Yayınları, İstanbul, 2018, s.25-31.

⁴ Bâkî divanında eklerde görülen arkaizmle ilgili olarak Eski Türkçe döneminden itibaren kullanılan ancak Osmanlı Türkçesi döneminde işlekliliğini kaybetmiş ekler tespit edilmiştir. Bu başlık altında konuyu örneklendirecek sayıda tanıya yer verilmiş olup diğer tespitler çalışmanın sonuna eklenmiştir.

Yitişgil ölmedin ey cân tabîbi dest-gîr ol kim/Bedenden cân-ı Bâkî turmayuben ıztırâb eyler
(G167/5)⁵

Beyitte bedende durmadan çırpınan canı için ya da başka bir ifadeyle can çekişmekte olduğu için tabipten istimdad isteyen bir kimsenin nidası vardır. Beyit gerek ses tekrarları gerek kelime tercihleri ve gerek gramer özellikleriyle duygu aktarımını sağlamada uyum içerisindedir. Ayrıca Eski Anadolu Türkçesiyle ortaklaşan *-medin* ve *-uban* eklerinin de aynı beyitte yer alması dikkat çekicidir. Şair bu eklerle çekimlenmiş fiiller aracılığıyla beyte hareket ve süreklilik duygusu katmaktadır. Bu sayede ıztırabın sürekliliği ve tıpkı deniz dalgalanması çağrışımı yapan can çırpınışı tesis edilmiştir. *-gil* eki içinde bulunulan çaresizliği dua yollu istekten adeta yalvarma tonuna ulaştırmaktadır. Şairin bu eki kullanılmadaki tasarrufu zihnindeki imajı iletmede bilinçli bir tercihtir. Zira divanda bu kip daima *-gil* eki olmaksızın ifade edilmiştir. Nitekim aynı mısradaki yer alan "*dest-gîr ol*" yapısı da böyledir. Türkçenin eski dönemlerinde emir kipi olarak kullanılan bu ek beyitte kuvvetlendirme fonksiyonundadır.⁶ Şair bu eki beyitte vezin gereği olarak da kullanmıştır.

Bir iki gün çekelüm cevri ü cefâsın kadehün/Sürevüz bir dem ola zevk u safâsın kadehün
(G270/1)

Yukarıdaki beyitte ise divanda sadece tek örnek olarak tespit edilen "*-vuz/-vüz*" eki tanıklanmaktadır. Bu ek dilek-istek kipi birinci çoğul şahıs olup *-alum/-elüm* şekli de vardır (Gülsevin 1997, s.107) Burada dikkat çekici olan şairin beytin her iki dizesinde yer alan fiillerde bu ekleri ayrı ayrı kullanmasıdır. "*Bir iki gün kadehin (verdiği) cefayı çekelim. Bir zaman gelir kadehin zevk ve sefasını süreriz.*" diye nesre çevirebilecek beyitte şairin bu tercihi aslında bir öncelik sonralık ilişkisi yaratmak istemesi ile alakalıdır. Şair *çekelüm* ile önceki, *sürevüz* ile sonrayı bildirir. Dolayısıyla bu söyleyişe semantik olarak bakıldığında istekten ziyade geleceğe atfetme söz konusudur. Bilindiği üzere Kanunî 1538 yılında bir fermanla İstanbul'da şarap yasağı getirmiştir. Beyit bu yasağı aklı getirmekte ve yasak karşısında şarap içenlerin düştüğü durumu ifade ederken bir gün bundan kurtulacaklarına olan ümitlerini yansıtmaktadır. Ancak bu gerçekleşme potansiyeli olsa da belirsiz bir gelecektir.

Bâkî divanında arkaik olarak değerlendirilecek eklerin kullanımı söz konusudur. Bunların bir kısmının eskiliği *-gıl/-gil* örneğinde olduğu gibi Köktürkçe dönemine kadar dayanır ancak sayı bakımından fazla değildir. Şairin bu yapıya şiiirinde yer vermesi onun orijinalite arayışıyla ilişkilendirilebileceği gibi dilin zenginliğini de gösterir. Eklerin bir kısmı ise eski olmakla birlikte kullanım sıklığı bakımından fazladır dolayısıyla henüz yazı dilinden silinmemişlerdir. Örnek vermek gerekirse *-ıcak/-icek* zarf-fiil eki Eski Anadolu Türkçesinde çok sık kullanılmış olup Osmanlı Türkçesinde kullanımı gittikçe azalmıştır (Ercilasun, 2004, s. 463). Divanda bu ekin 59 tanığı bulunmaktadır. Bu tespitler Bâkî'nin içinde yaşadığı Osmanlı Türkçesi döneminde Eski Anadolu Türkçesinin özelliklerinin devam ettiğinin ve bir geçiş dönemi olduğunun delilidir.

2.2. Söz Varlığında Görülen Arkaik Unsurlar

Bir dili konuşan toplumun kavramlar dünyası, maddi ve manevi kültürünün aynası, dünya görüşünün bir kesiti olan söz varlığı aynı zamanda o dilin tarihine geniş ölçüde ışık tutarak yüzyıllar içerisinde ortaya çıkan ses biçim, söz dizimi ve anlam değişikliklerini gösterir. Ayrıca anlatımı güçlü kılmak için kullanılan söz sanatlarının da esasını teşkil eder (Aksan, 2004, s.7-9). Dilin söz varlığı üzerinde yapılacak tarihsel araştırmalar o dilin eski dönemlerine ait metinlerin işlenip değerlendirilmesinde büyük önem taşır. Bu itibarla Bâkî divanında

yer alan arkaik söz varlığı üzerinde yapılacak tespitler Eski Anadolu Türkçesinden Osmanlı Türkçesine geçiş döneminin esere nasıl yansıdığını göstererek kelimelerin izini sürmeye yardımcı olacaktır. Şiirdeki bu arkaik kullanımlar dilin evrimini gösterdiği gibi, dilin edebî kullanımının nasıl normdan saparak sanata dönüştüğünü de ortaya koyar. Diğer taraftan bu yapıdaki söz varlığının kolektif hafızayı canlı tutarak zamanlar arası bir köprü kurduğunu da belirtmek gerekir. Bu başlık altında şairin söz varlığında yer alan arkaik kelimeler sadece dilsel bir unsur olarak değil estetik ve anlam katmanları yaratmadaki tercihi açılarından ele alınacaktır.

2.2.1. Arkaik kelimeler ve çok anlamlılık

Bâkî dil kullanımında yaratıcılık kabiliyetini sergileyecek biçimde arkaik kelimelerle çok anlamlılığı sağlamıştır. Özellikle tevriye sanatıyla açıklanabilecek bu çok anlamlılığa dair örnek beyitler aşağıda incelenmiştir.

agırlık [1]: mehr-i muaccel, nikahta kız tarafına verilen para, başlık (TS. C. I, s. 40)⁷

Rez duhterini virmediler kimseye kaldı/Agırlığını almadılar rıtl-ı girânuñ (G278/3)

Beyitte geçen *agırlık* kelimesinin Güncel Türkçe Sözlük'te verilen anlamlarından biri "*te-razilerde tartma işi yapılırken bir kefeye konulan nesne*" şeklindedir. Bu kelime *dara* sözü ile de karşılaşılır ve bir şeyi taşıyan kabın boş ağırlığını ölçmek demektir. Tartma işiyle ilgili olan "*agırlık*" beyitte tevriyeli bir kullanımla hem bu anlamıyla hem de erkek tarafından geline nikahta verilen ve mehr-i muaccel denilen anlamıyla yer almaktadır. "*Büyük şarap kadehinin ağırlığını almadılar, şarabı kimseye vermediler, elde kaldı*" diyen şair ticarete uyulması gereken *dara* alma işleminin yapılmadığını bu sebeple de şarabın satılmadığını söylemektedir. Ancak beytin arka planında şarap kadehini damat adayı, şarabı da evlenilecek gelin adayı olarak teşhis eden şair, ağırlığı kız tarafının kabul etmediği mehir anlamıyla kullanmıştır. Yukarıda da işaret edilen ve Kanunî tarafından getirilen şarap yasağını hatırlatan bu beyitte de Bâkî, yasak yüzünden alınıp satılması mümkün olmayan şarabı söz konusu etmektedir. Mehirin burada şarap almak için verilen para olduğu ancak ticaret yasak olunca bunun alınmadığı neticede şarabın da elde edilemediği anlatılmaktadır. Şair beyitte ağırlık kelimesini hem yaygın anlamıyla bir ticaret terimi hem de yazı dilinden silinen mehir anlamıyla kullanarak çok anlamlılık yaratmıştır. Beyit aynı zamanda sosyal ve kültürel aktarım yapma özelliği göstermektedir.

boz dogan [1]: demir topuz, gürz (TS. C. I, s. 659)

Elinden ol kadar düşmen yimişdür boz doganı kim/Kızılelmeden eyvâ kopdı nâ-geh işidüp anı (K14/15)

Çok anlamlılık bakımında zengin olan beyitte kelimelerin hep iki anlam taşıdığı; bahçe unsurları ve savaş unsurları bağlamında tevriyeli kullanıldığı görülmektedir. "*Düşmenin elinden o kadar gürz yemişdir ki bu feryâdı ansızın işidince Kızılelma diyarından eyvâh nidâları kopdu.*" Bozdoğan kelimesini hem bir savaş aletin adı hem de bozdoğan armudu, anlamında olacak şekilde ustaca şiire yerleştirmiştir.

elleşmek [1]: tutuşmak, savaşa girişmek (TS. C. III, s. 1442-43)

Çekemez kimse ayagum diyü lâf urma iñen/Sâkiyâ elleşelüm gel berü meydâne biraz (G205/2)

⁷ Seçilen tanık kelimelerde [] işareti içerisinde yer alan sayılar divanda kullanım sayısını belirtmektedir. Kelimelerin tespitinde ve anlamlarının verilmesinde Tarama Sözlüğü esas alınmış olup TS. kısaltması bu kaynağı işaret etmektedir.

Beyitte geçen laf urma fiili de arkaik olup böbürlenmek, atıp tutmak manasındadır. Sâkiye seslenerek, "Ey sâkî! Ayağımı kimse çekemez diye böbürlenme meydana gel güreşe tutuşalım." denilen mısralarda yenilmezlik iddiasında olan sakiye meydan okuyan, kafa tutan aşkıktan bahsedilmektedir. Diğer taraftan elleşmek, el ile dokunmak ya da el ile şakalaşmak anlamlarıyla da daha muzip bir daveti ima etmektedir.

toz [1]: yayın kabzası üzerine kaplanan kayın ağacı kabuğu ve kirişi (TS. C.V, s. 3840)

Kim çeker yasını ey dil o kemân-ebriñüñ/Kim görür ya tozını ol hat-ı 'anber-bûnuñ (G283/1)

Sevgilin güzellik unsurlarından keman kaşının ve anber kokulu ayva tüyelerinin söz konusu edildiği beyitte kelimelerin anlam ilişkileri ve paralel söyleyişten doğan bir söz işçiliği dikkat çeker. Şair, gönlüne seslenerek "Ey gönül! O keman kaşının yayını kim çeker; ya o anber kokulu ayva tüyelerinin tozunu kim görür" demektedir. Şairin tasavvurunda sevgilin kaşı ile yay arasında ilgiler kurduğu görülmektedir. Diğer taraftan toz kelimesi ile de anber kokulu hat arasında ilgi kurmaktadır. Burada tozdan kasıt sevgilinin yüzünde ayva tüyleri çıktığı için yüzün artık görülemez olduğunu ima iledir. Zira beyitte aslında bir ayna imajı çizilmiş olup nasıl ki ayna tozlandığı ya da paslandığı zaman parlaklığını yitirse sevgilinin ayna gibi parlak olan yüzünü bu kir misali ayva tüyleri kapladığı için artık kimse o güzelliği göremez. Toz kelimesinin yayla ilgili olan anlamı aracılığıyla yarattığı anlam çokluğu ise beyitte yer alan keman ve anber ile ortaya çıkar. Çünkü bahse konu olan eski metinlerde sıkça karşılaşılan tabirlerden anber tozlu kemandır. Özellikle sevgilinin kaşlarının yaya benzetildiği durumlarda kaşlar anber tozlu olarak nitelendirilir (Şentürk, 2016, s. 319).

2.2.2. Arkaik Kelimeler ve Eş seslilik

Bâkî, eş sesli olan arkaik kelimelerle oyunlu bir dil yaratmış bu sayede söyleyişlerini anlam açısından zenginleştirmiştir.

kara [1]: ayıp (TS. C. IV, s. 2252)

Dâg-ı siyâh-ı sinemüz örtile mevc-i eşk ile/Bir gün ola ki Bâkiyâ görmeye kimse karamuz (G202/5)

Eş sesli bir kelime olan *kara* kelimesi toprak ve siyah anlamlarıyla genellikle cinas sanatına örneklik teşkil eder. Beyitte kelime ayıp anlamıyla da aynı şekilde eş sesli biçimde kullanılmıştır. "Sinemizin siyah yarası gözyaşı dalgası ile örtülsün. Ey Bâkî! Bir gün olsun kimse karamızı görmesin" denilen bu söyleyişte şair hem dağlanmış siyah yarasının hem de ayıp olarak nitelendirdiği ve ihtimal ki kınanmasına sebep olacağı için başkalarının bilmesini istemediği kusurunun görülmesini istemez. Kelimeleri beyte ustaca yerleştiren şair aynı zamanda dağ, mevc ve kara kelimelerini coğrafi unsurlar olarak tenasüp ilişkisi ile vermiştir. Ayrıca kara ve siyah kelimeleri de beyte koyu renk imajını pekiştirecek uyumdadır.

ma (me) [1]: nah, işte, al (TS. C. IV, s. 2798)

Dil bir içim su istedi çeşme-i la'l-i yârdan/Âb-ı zülâl-i hançerin gösterüp işte mâ didi (G528/3)



Şairin beyitte söylemi su ekseninde oluşturulmuştur. "Gönül, sevgilinin dudağının çeşmesinden bir yudum su istedi. O, hançerinin tatlı suyunu gösterip "işte su" dedi." şeklinde nesre çevrilen bu söyleyişte mâ kelimesi Arapçadaki karşılığıyla su Türkçedeki karşılığıyla ise anlamıyla eş seslidir. Su imajının hâkim olduğu beyitte hançerin suya benzetilmesi hem çeliktен mamul olduğu için parlak görünüşü hem de hem de yapımı sırasında çeliğe su verilmesi ile ilgilidir. Esas itibarıyla divan şiirinin anlam dünyasında sevgilinin uğruna ölmek isteyen aşık bu yolda onun hançeriyle öldürülmeyi arzular. Dolayısıyla beyitten anlaşıldığına göre sevgiliden şair, bir içim su istemiş ancak ilk bakışta işte mâ ifadesi ile sanki sevgili bu isteğini yerine getirmiş gibi anlaşılabilir da ona verilen su değil keskin hançerdir.

uçmak [2]: cennet (TS. C. VI, s. 3891-3896)

Zâhid ol sıkket ile uçmaga hâzırlanma/Çıkar ol cübbe vü destârı biraz hıffet bul (G307/5)

Zahide "bu ağırlık ile uçmaya hazırlanma; o cübbe ve sarığı biraz çıkar, hafiflik bul", diyerek alay eden Bakî, bu müstehzî ifadeyi uçmak kelimesinin eş sesli oluşuyla yaratmıştır. Ağırlık; uçmak, yerden yükselmek ve havada yol almak için engeldir bu yüzden bu ağırlıktan kurulup hafiflemek gerekir. Ancak beyte yerleştirilen cennet anlamındaki uçmak kelimesiyle bir söz oyunu yapmaktadır. Dinin dış kabuğuyla oyalanan zahid zümresini hedef alarak, cennete girebilmek için cübbe ve destar gibi görünüşe ait olan aynı zamanda sembolik anlamlar taşıyan kıyafetlerin yeterli olacağına inanmaları bakımından hicvetmektedir.

tolu (dolu) [10]: sağrak, içi içki ile doldurulmuş kadeh (TS. C. II, s.1205-6)

Tolu urmuş tarlaya döndürdi devrân sohbeti/Câm sınımış mey dökülmüş dest-i sâkî kalmadı (G533/4)

Dağılmış, kadehi kırılmış, şarabı dökülmüş içki meclisini dolu vurmuş tarlaya benzeten şair tolu kelimesini bu meclis unsurlarıyla uyumlu olacak şekilde iham-ı tenasüp yoluyla içki kadehi anlamıyla da kullanmıştır. Beyitte döndürmek kelimesi de hem tolu yağışının hareket unsuru hem feleğin dönekliği hem de benzemek bağlamında yer almıştır. Aynı durum el ve testi anlamlarıyla dest kelimesinde de görülür.

2.2.3. Arkaik kelimeler ve Ses Tekrarları

Divan şiirinde ahengi sağlayan unsurlardan biri de ses tekrarlarıdır. Çünkü dilin ana malzemesi olan ses ve sese dayalı sanatlar da şiire müzikal bir değer yüklerler. Aliterasyon, asonans ve söz tekrarları ritmi sağladıkları gibi anlamı da etkili hale getirirler. Bâkî divanında *takatini tak eylemek* deyimini aşağıdaki beyitte sestten doğan ahengi sağlamada etkili bir işlev üstlenmiştir:

takatı tak olmak/eylemek [1]: takatı kesilmek (TS. C. V, s. 3702)

Yine bir kaşı hilâlün sitemi çarh gibi/Kaddümi kıldı kemer tâkatümi eyledi tâk (G232/2)

Adeta bir musikişinas gibi şiirde musikiyi tesis etmede hünerli olan Bâkî ses bakımından kudretli şiirler yazmıştır. Bu beytinde ise hem ses hem de görsellik vardır. Şair beyitte şekil imajı oluşturacak biçimde hilal, kaş, yay, kemer, tak kelimelerini bir arada kullanmıştır. Sevgilinin hilal gibi olan kaşlarının cefası aşığın boyunu gök gibi kemer ve takatini kubbe yapmış yani aşkın verdiği elemden boyu iki büklüm olmuş takatini de kesilmiştir. Beyitte tekrarlanan k (kaf) harfi şekil benzerliğiyle aşığın iki büklüm olan boyunu görsel olarak somutlaştırmıştır (Kaplan, 2014, s.218). Deyimde geçen takat ve tak arasındaki şibh-i iştikak da beytin ses değerini artırır. Ayrıca tak kelimesi deyimde hem tahammülü kalmamakla ilgili olarak hem de kubbe anlamıyla kullanılmış. Bu sayede deyim beyitte ses ve anlam boyutunda etki değerini arttırmıştır.

Sevgilinin merhametsizliğinin anlatıldığı aşağıdaki beyitte de *kıya bakmak* deyimi çerçevesinde hem ses hem kelime oyunları görülmektedir:

kıya bakmak [1]: hiddetle, kıyasıya bakmak, öldüresiye bakmak (TS. C. IV, s. 2526-28)

Nazarda merhametden yok eser ey şûh-ı sengîn-dil/Kıya bakışlaruñdan añlanur kalbüñ kaya ancak (G234/3)

Beyitte “*Ey taş kalpli şuh! Görünürde merhametten eser yok. Öldürücü bakışlarından kalbinin kaya olduğu anlaşılır*”, dediği sevgilinin katı yürekli olması “k”, “n”, “a” harfleri ile yapılan aliterasyon ve asonanslarla da pekiştirilmiştir (Kaplan, 2014, s.221). Ayrıca *kıya* ve *kaya* kelimeleri arasındaki cinas ilişkisiyle ortaya çıkan kelime oyunu da sevgilinin bakışlarının sertliğini etkili bir biçimde somutlaştırmaktadır.

2.2.4. Arkaik Kelimeler ve Paralel Söyleyiş

Divan şiirinde stilistik bakımdan önemli bir yeri olan paralel söyleyişler mısralar arasındaki söz ve anlam simetrisidir. Bir beyitteki paralellik okuyucuya onu anlama konusunda pek çok ipucu verebilir. Bâkî divanında paralel söyleyişlerin bir hayli örneği mevcuttur. Bu kısımda verilecek örnek arkaik bir kelime olan *kat* kelimesi etrafında kurgulanmış bir paralelizmdir. Türkçenin zengin anlamlı kelimelerinden olan *kat*'ın anlamlarından biri yan, huzur'dur. Kaşgarlı Mahmud kelimenin bu anlamını Oğuzlara mahsus olarak Oğuzca *yanında, indinde* olarak vermektedir (Ercilasun, 2011:12). *Kat* kelimesinin divanda bahsedilen anlamıyla on tanığı bulunmaktadır. Şair bu on tanıktan sekizinde aşağıda görüleceği üzere *kat* kelimesini eş anlamlı yan kelimesiyle paralel bir şekilde dizmiştir. Bu beyitler aynı zamanda tam simetrik olma özelliğini göstermektedir çünkü kelimeler yatay ve düşey biçimde paraleldir. Bilhassa düşey kelimelerin eşit ya da zıt kavramlar olması ilgi çekicidir. Bu örneklerde, *kat* ve *yan* ile ilişkilendirilen kavram ne ise söyleyişteki paralellik bu kavramların anlamlarını ya da vasıflarını daha belirgin hale getirip pekiştirmektedir. İlk örnekte yer alan *adl ve hışm* bir devlet adamının birbirine zıt iki yönüdür aynı şekilde *cevr ü sitem* ve *lutf u kerem* de devlet adamında bulunan *adl ve hışm*'in göstergeleridir. Mitolojik şahsiyetler olan *Keykübâd* ve *Kahraman* da bu vasıflarla sembolleşen kıyaslama nesnelere. Şair memduhunu adı anılan isimler karşısında paralel yapıların birbirlerine göndermeleri bağlamında *tezat* ve *leff ü neşr* sanatlarını kullanarak yüceltmektedir:

kat [10]: nezd, yan, huzur (TS. C. IV, s. 2331-37)

(K1/21)

'Adluñ	katında	cevr ü sitem	dâd-ı Keykubâd
Hışmuñ	yanında	lutf u kerem	kahr-ı Kahramân

(K9/11)

'İlmi	katında	bahre	niçün	dinile muhît
Hilmi	yanında	kûha	neden	nisbet-i vekâr



(G61/3)

Haddün	katında	mihr-i felek	bir	zavalludur
Alnuñ	yanında	bedr ise	bir	sîr-i mâhdur

(G97/1)

Kaddün	katında	kâmet-i şimşâd	pest olur
Zülfün	yanında	revnak-ı 'anber	şikest olur

(G98/1)

La'lün	katında	kıymet-i gevher	şikest olur
Zülfün	yanında	revnak-ı 'anber	şikest olur

(G311/1)

Şîrîn	lebün	yanında	olur	şermsâr	la'l
Rengîn	sözün	katında	bulur	inkisâr	la'l

2.2.5. Arkaik Kelimeler ve Halk Söyleyişine Yaklaşma

Bâkî'nin şiir malzemelerinden biri de halk söyleyişleridir. Halk dilinden kelimeleri şiirinde kullanmak onun üslubuna doğallık, sıcaklık ve canlılık katmaktadır. Onun bu tarzı kimi beyitlerinde arkaik kelimelerle kendini gösterir. Böylelikle Türkçenin iç kaynaklarını değerlendiren şair külfetsiz, samimi bir biçimde neredeyse konuşma akıcılığına ulaşmıştır. Aşağıdaki kelimeler ve tanıklar bu yollu beyitlere örnek gösterilebilir:

aş yirmek [1]: aş verme. bkz. aş yerikliği (TS. C. I, s. 268)

Ol lebler ile aş yirer belki kanuma/İmrenmesün dehânı meded iki cânlıdur (G102/5)

"O dudaklar ile belki kanıma aşerer. Aman ağız imrenmesin iki canlıdır."

ayaklamak [2]: çiğnemek, ayak altına almak (TS., C.I, s. 305-306)

Hâk-i râh oldugın görüp cânân/Katı ayaklar oldu 'uşşâkı (G540/3)

"(Âşığın) Yoluna toprağı olduğunu gören sevgili aşıkları daha fazla ayağı altına aldı."

bolay ki [1]: ola ki, belki, inşallah (TS. C.I, s. 635)

Vâ'iz çıkarsa kürsîye her cum'a gam degül/Ammâ bolay ki lutf ide bayrama çıkmaya (G474/3)

"Vaiz her cuma kürsüye çıkarsa gam değil. Ama inşallah lütfedip bayrama çıkmasın (öl-sün)."

bogası [1]: kalın çulha bezi (TS. C.I, s. 627)

Geydügün eski püski şol kapamañ/Kotan mı bilmezsin yâ hod bogası (Kt12/1)

"Giydiğin şu eski pükü elbise pamuk mu yoksa bogası mı bilmiyorum."

egin [4]: sırt, arka (TS. C. III, s. 1390-1394)

Peşmîne geydi egnine zülfünden aldı el/Göklerde uçdı âhir efendi hümâyı gör (G. 129/3)

“Zülfünden el alıp sırtına hırka giydi. Efendi! Sonunda göklerde uçan Hüma’yı gör.”

ugrin ugrın [1]: gizli gizli (TS. C. VI, s. 3924)

Yine bir şûh-ı cefâ-pîşe güzel cânânun/Ugrın ugrın bakışı gönlünü tâlân itdi (Kt16/2)

“Yine zâlim bir sevgilinin gizli gizli (çapkın) bakışı gönlünü yağmaladı.”

uyuzlanmak [1]: sokulup sürtünmek (TS. C.VI, s. 4047)

Seg rakibe nic’olur göstereyin ölmez isem/Dehen-i yâre uyuzlanmagı tebhâle gibi (G518/3)

“Eğer ölmezsem köpek rakibe, yarin ağzına uçuk gibi sokulmak (sulanmak) nasıl olur göstereyim.”

Bu kısma Bâkî divanında yer alan bazı deyimler de ilave edilebilir. Dilin söz varlığında önemli unsurlar olan deyimler sosyal ve kültürel öğeler barındırırlar. Kalıplaşmış söz grupları olan deyimler tarihî süreçte toplumsal gelişmelere paralel olarak değişime uğrayabilirler, seyrek kullanılabilirler ya da tamamen kaybolabilirler. Bununla birlikte deyimler arkaik unsurların korunduğu birimledir. Nesilden nesile aktarılırken yazı dilinde olmayan unsurları geçmişten günümüze taşırlar. Divanda, Tarama Sözlüğünde karşılıkları bulunan ve kullanım sıklıkları bakımından arkaik olarak değerlendirilen deyimler şunlardır:

agız bir itmek [1], at salmak [1], dil çeynemek [1], el arkası (yire) komak [1], el arkası yirde [1], işini altun etmek/olmak [2], kıya bakmak [1], kirpigüne salındırmak [1], kulak burmak [1], kulak çekmek [8], kulak urmak [1], laf çatlatmak [1], laf urmak [1], salınıp bulanmak [1], şekil bağlamak [2], takatı tak olmak [1], ter geçmek [1], terkin urmak [1], üzilüp kesilmek [1], yelmek yopurmak [1], yüz tutmak [4], yüzünü ele almak [1]

2.2.6. Alıntı Kelimeler Karşısında Arkaik Kelimeler

15. yüzyıldan itibaren bilhassa İstanbul’un fethiyle İslam medeniyet dairesiyle olan etki-leşimin bir sonucu olarak Arapça ve Farsça öğeler artmıştır. Dilde yaşanan bu yabancılaşma ile ya alıntı kelimelerle Türkçe kelimeler beraber yaşamışlar ya kullanım sıklıkları azalmış ya da yazı dilinden düşmüştür. Bu durumun bir göstergesi olarak Bâkî divanında bazı alıntı kelimelerin Türkçe arkaik kelimelere nispetle daha fazla kullanıldığını gösteren tanıklar tespit edilmektedir.

Türk dilinin en eski kelimelerinden olan *agu* Uygur metinlerinden (Caferoğlu, 1968, s. 8) itibaren varlık göstermeye başlamış daha sonra yazı dilinde yerini Farsça *zehr* kelimesine bırakmıştır. Bâkî divanında sadece bir beyitte kullanılan *agu* kelimesine karşılık *zehr* kelimesini yedi tanığı bulunur. Aşağıdaki beyitte şairin tercihi vezin ile ilişkilendirilebilir. Ayrıca sözün tesiri bakımından *agu* kelimesi gam ile daha uyumlu olup mecazen ıztırabı ifade etmeye daha elverişlidir:

agu [1]: zehir (EUTS, s.8)

Yâr bir meclîs kurar mı k’anda bu gamgîn gönül/Devr elinden tâs tâs aguyı bir dem içmeye (Kt 14/1)

Farsça düştân/düşmen kelimesinin dile yerleşmesinden sonra unutulmuş *yagı* kelimesi bunlardan birisidir. Kelimenin varlığı Köktürk kitabelerinden itibaren takip edilmektedir. Tarama Sözlüğü'nde verilen tanıklardan anlaşıldığına göre Eski Anadolu Türkçesinde sıklıkla kullanılmaktadır. Divanda Bâkî, kelimenin yaygın kullanımına paralel olarak 19 tanıkla Farsça düşmen şeklini tercih ederken Türkçe *yagı* kelimesi sadece aşağıdaki beyitte yer almaktadır. Beyitte bu kelimenin düşmen/düşmân yerine tercihi *yagma* kelimesi ile uyumu ilgisizdir. *Yagma* kelimesini çok anlamlı olarak kullanan şair *ebr* kelimesinden hareketle yağmak fiili ve leşker kelimesinden hareketle talan anlamını ortaya çıkarmıştır. *Yagı* kelimesi de beyitte ses tekrarına katkı sağlamıştır. Vezin gereği bu kelimeye yapılan imaleler de kelimenin anlam değerini arttırmak amaçlıdır:

yagı [1]: düşman (TS. C. VI, s. 4194-97)

Leşker-i ebr çemen mülkine akın saldı/Turma yagmada yine niteki yagı Tâtâr
(K18/5)

Farsça günah kelimesinin yerleşmesiyle unutulmuş *yazuk* kelimesi anlamca değişim gösteren çok eski bir ögedir. Eski Türkçede *yanılmak*, *şaşırmak*, *hata yapmak* anlamlarına gelen kelime Eski Anadolu Türkçesi metinlerinde günah anlamında kullanılmıştır (Aksan 2004:77). Bâkî divanında bu anlamının devam ettiği ve ikilemeli olarak yer aldığı görülür. Divanda günah kelimesinin 6 tanığı varken *yazuk* bir beyitte yer almaktadır:

yazuk [1]: günah, suç, cürm (TS. C.VI., s. 4461-64)

Nakş-ı hatuñla yazılıdur safha-i derûn/Odlara yakma yazug efendi günâhdur (G61/2)

Türkçenin ilk yazılı metinlerinden beri takip edilebilen *od* kelimesi de yerini Farsça âteşe bırakmıştır. Divanda âteş kelimesinin 59 tanığı varken *od* 3 beyitte kullanılmıştır:

od [3]: ateş (TS. C.V, s. 2909)

Yanar od içre girür şem'-i ruhuñ şevkiyla dil/Yanmadan pervâsı yok her hidmete pervânedür
(G136/2)

Zengin sözcüğü Farsçadan alınmadan önce, Türkçede çok eskiden beri aynı kavram için bay kullanılıyordu. Divanda bay kelimesinin Arapça müstagnî kelimesiyle birlikte varlığını devam ettirdiği görülmektedir.

bay [2]: zengin, müstagni (TS., C.I, s. 458)

'Atâ kıl Bâkîye lutfuñ ilâhî/Sana muhtâc eger yohsul eger bay (G519/5)

Uçmak-cennet ve tamu-cehennem kelimelerinde ise Arapçadan alıntı sözler yaygınlık kazanmıştır. Uçmak kelimesini 2 cennet kelimesini 12 tanığı tespit edilmektedir.

uçmak [2]: cennet; tanıklar için (TS. C. VI, s. 3891-3896) cennet 12

Zâhid ol sıklet ile **uçmaga** hâzırlanma/Çıkar ol cübbe vü destârı biraz hiffet bul (G307/5)

Bâg-ı bihişt-i kûyına yârûñ irem diyü/Hakdan hemîşe **uçmaga** bâl ü per isterin (G386/2)

tamu [1]: cehennem (TS. C. V, s. 3711)

Degül mi bezm-i vasl-ı yâr firdevs/Belâ-yı sohbet-i agyâr **tamu** (G398/3)

Sonuç

Bâkî'nin dili, yalnızca 16. yüzyıl Osmanlı Türkçesinin en olgun örneklerinden biri değil, aynı zamanda Türkçenin tarihî seyri içerisinde farklı dönemlerin dil katmanlarını estetik bir bütünlük içinde yaşatabilen bir sanat dilidir. Bu çalışmada Bâkî divanında tespit edilen arkaik unsurların şiir sanatı bakımından nasıl bir işlev gördüğü sınırlı sayıda örnekle ortaya konulmuştur. Şairin kullandığı eski Türkçe ve Eski Anadolu Türkçesine ait kelime, ek ve deyimler; şiirin anlam dünyasına, ritmine, çağrışım gücüne ve kültürel hafızasına önemli katkılar sağlamaktadır. Bâkî'nin dilinde yer alan arkaik unsurlar tesadüfî bir kullanımdan ibaret değildir. Şair, bu eski öğeleri bilinçli biçimde seçerek onları hem tarihî hem de estetik bir değer olarak şiirine dâhil etmiştir. Arkaik kelimeler ve ekler, onun şiirinde yalnızca geçmişin izlerini taşıyan kalıntı değil, anlamın yeniden üretildiği canlı öğelerdir. Bu durum, dilin sürekliliğini ve dönüşümünü aynı anda yansıtan dinamik bir yapı ortaya koyar.

Bâkî'nin şiirinde görülen arkaik biçimler, ses ve anlam oyunları ile iç içe geçmiştir. Şair, bu unsurları kimi zaman tevriye, cinas, leff ü neşr gibi sanatlarla pekiştirerek çok anlamlılık yaratmış, kimi zaman da ses tekrarlarıyla şiirsel ahengi güçlendirmiştir. Böylece arkaik kelimeler, yalnızca tarihî bir değere değil, estetik bir işleve de sahip olmuştur. Özellikle ses yinlemeleri ve paralel söyleyişlerle kurulan yapılar, Bâkî'nin musikiyle anlamı birleştiren üslubunun en belirgin göstergelerindedir.

Bâkî'nin şiir dilinde dikkati çeken bir diğer husus da arkaik Türkçe unsurlarla halk söyleyişine yaklaşan doğal bir üslup kurabilmesidir. Şair, halk dilinden gelen kelimeleri, deyimleri ve söyleyiş kalıplarını klasik nazım biçimlerinin içine ustalıkla yerleştirerek hem dile doğallık hem de duygusal samimiyet kazandırmıştır. Bu yönüyle, onun şiiri hem yüksek bir edebî dilin zarafetini taşır hem de halk söyleyişinin sıcaklığına yaslanır.

Bâkî'nin arkaik kelime tercihleri, dilin tarihî evrimini yansıttığı kadar, Osmanlı Türkçesinin Eski Anadolu Türkçesinden devraldığı özellikleri de görünür kılar. Şairin bazı ekleri ve kelimeleri kullanması, 16. yüzyılın hâlen geçiş dönemi özellikleri taşıdığını göstermektedir. Bu bağlamda Bâkî'nin dili, hem devrinin yazı dili normlarını yansıtır hem de Türkçenin önceki safhalarına açılan bir pencere işlevi görür. Onun şiiri, bu yönüyle dil tarihi bakımından bir dönüm noktasını temsil eder.

Sonuç olarak, Bâkî Divanı'nda yer alan arkaik unsurlar; dilin hafızasını, kültürel sürekliliğini ve estetik derinliğini bir arada taşır. Bu yönüyle Bâkî'nin dili donmuş bir yapı değil, devingen, anlam üretmeye devam eden bir görünüm arz ettiği gibi, zamanın eskitemediği bir estetik bilincin de ifadesidir. Bu yönüyle "zamana direnen kelimeler" tanımlaması hem Bâkî'nin şiir anlayışını hem de Türkçenin tarihî sürekliliğini özetlemektedir.



KAYNAKÇA

- Akar, A. (2018). "Eski Türkçeden Oğuzcaya saklantılar". Köktürk Yazısının Okunuşunun 125. Yılında Orhun'dan Anadolu'ya Uluslararası Türkoloji Sempozyumu Bildiriler Kitabı. Kesit Yayınları.
- Aksan, D. (2004). *Türkçenin sözvarlığı*. Engin Yayınevi.
- Caferoğlu, A. (1968). *Eski Uygur Türkçesi sözlüğü*. Türk Dil Kurumu Yayınları
- Caferoğlu, A. (1971). "Türkçemizdeki -ğil ve -gil emir eki". Türk Dili Araştırmaları Yıllığı Belleten. S.19. 1-10.
- Çavuşoğlu, M. (1991). "Bâkî". İslam ansiklopedisi. C. 4. TDV Yay. 537-540.
- Ercilasun, A. (2011). "Kat" kelimesinin coğrafi ve semantik yolculuğu üzerine". Dil Araştırmaları. S.8, Bahar. 9-21.
- Ercilasun, A. Bican. (2004). *Başlangıçtan yirminci yüzyıla Türk Dili tarihi*. Akçağ Yayınları.
- Ergun, S. N. (1943). *Türk şairleri C.2*. Suhulet Matbaası.
- Gülsevin, G. (2015), "Arkaikperiferik kavramı ve bu kavramın tarihî Batı Rumeli Türkçesi ağızlarının tespitindeki önemi", The Journal of Academic Social Science Studies, 32/3 (2015). 1-12.
- İpekten, H. (1990). *Bâkî, hayatı, edebî kişiliği ve bazı şiirlerinin açıklanması*. Atatürk Üniversitesi Yayınları.
- Kaplan, H. (2014). "Harften sese, harften görüntüye Bâkî'de ses-ahenk-görüntü". *Türk-lük Bilimi Araştırmaları*. S. 36. 207-25.
- Korkmaz, Z. (1968). "Eski bir Kudurî çevirisi". XI. Türk Dil Kurultayında Okunan Bilimsel Bildiriler. TDK. 225-231.
- Korkmaz, Z. (1992). *Gramer terimleri sözlüğü*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Köprülü, M. F. (1979). "Bâkî". İslam ansiklopedisi. C. 2. MEB Basımevi.
- Küçük, S. (1994). *Bâkî Divânı*. TDK Yayınları.
- Ölmez, M. (2003). "Çağataycada eskicil öğeler üzerine" Mustafa Canpolat Armağanı.
- Sertkaya, O. F. (1989). "-an/-en ekli yeni şekiller ve örnekleri üzerine" *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten*.
- Sungurhan, A. (2017). *Kınalızâde Hasan Çelebi,Tezkiretü'ş-Şu'arâ*. Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.
- Şentürk, A. A. (2016). *Osmanlı şiiri kılavuzu*. C. 1, Osmanlı Edebiyatı Araştırmaları Merkezi OSEDAM.
- Tanpınar, A. H. (1977). *Edebiyat üzerine makaleler*. Dergah Yayınları.
- Tarama Sözlüğü (1995). C. 1-7. Türk Dil Kurumu Yayınları. Ankara Üniversitesi Basımevi
- Timurtaş, F. K. (1976). "Küçük eski Anadolu Türkçesi grameri". *Türkiyat Mecmuası*, 18, 331-368.
- Timurtaş, F. K. (1997): "Yunus Emre'nin dili üzerine notlar". Makaleler (Hz. Mustafa Özkan). TDK Yayınları.
- Üşenmez, E. (2014). *Eski Anadolu Türkçesinde arkaik (Eski) öğeler*. Akademik Kitaplar.
- Vardar, B. (2002). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü*. Multilingual Yabancı Dil Yayınları.

EK

BÂKÎ DİVANINDA ARKAİK UNSURLAR

1. Söz Varlığında Görülen Arkaik Unsurlar ⁸

agırlık [1]: nikahta kız tarafına verilen para, başlık (TS. C. I, s. 40)

Rez duhterini virmediler kimseye kaldı/**Agırlığını** almadılar ritl-ı girânuñ (G278/3)

agız bir itmek [1]: söz birliği yapmak. (TS. C.I, s.44)

Agız bir idüp söylemek âsân idi yâre/ Zahmuñla gelüp olsa eger hançeri yek-dil (G298/3)

agu [1]: zehir (EUTS, s.8)

Yâr bir meclîs kurar mı k'anda bu gamgîn gönül/Devr elinden tâs tâs **aguyı** bir dem içmeye
(Kt14/1)

ahşam[1]: akşam (TS. C.I, s.66)

Garîb **ahşama** karşı zâr u ser-gerdân olur gâyet/ Perîşan olduğu oldur gönül hep zülfüne
karşı (G402/4)

akmak [1]: sıyrılıp çıkmak (TS. C. I, s. 74)

Berg-i bîdi bâgda âb-ı revân üzere görüp/Didiler **akmış** gılâfından bu tîg-i zer-nişân (K22/3)

aldamak [1]: aldatmak, kandırmak, oyun etmek (TS, C. I, s. 93-96.)

Seni bir sûret-i zîbâ ile **aldar** ammâ/ 'Âkıbet saña ne yüz göstere dünyâ göresin (G384/6)

alınmak [1]: meclûb olmak, tutulmak, kapılmak (TS. C. I, s. 104)

Alındı 'aşkuña dil kaldı fikr-i bî-hâsıl/Sipâhî gibi ki timârını iderler hâs (G220/3)

altun beneklü [1]: altın işlemeli (TS. C. I, s. 507) (bkz. benek altunlu md.)

Gül ü nergis yine **altun beneklü** câme geymişler/Libâsı lâlenün egninde bir dîbâ-yı zîbâdur
(G135/5)

añlanmak [1]: anlaşılma, fehmolunma, takdir olunma (TS, C.I, s.161-162)

Nazarda merhametden yok eser ey şûh-ı sengîn-dil/Kıya bakışlarıñdan **añlanur** kalbün kaya
ancak (G234/3)

ara [2]: içinde, arasında (TS. C.I, s.182) (G225/5, G327/4)

Gam şebinde Bâkiyâ besdür perişân-dillere/Hânkâh-ı 'aşk **ara** dâgum fetîli şem'-i cem
(G225/5)

artuk [2]: (TS. C.I, s. 232-236)

⁸ Kelimelerin yanında kullanılan [] işareti içerisindeki sayılar kelimenin divanda tespit edilen sayısını bildirmektedir. Kelimelerin belirlenmesinde Tarama Sözlüğü (TS) esas alınmış olup bu sözlükte karşılığı ve tanığı olan kelimeler örneklendirilmiştir. Birden fazla örnek olma durumunda sadece bir örnekle yetinilmiş diğerlerinin şiir numaraları gösterilmiştir. Aynı zamanda verilen anlamlar da adı geçen sözlükten aktarılmıştır. Tanık gösterilen şiirlere ait numaralar için bkz. Sabahattin Küçük, Bâkî Divânı, TDK Yayınları, Ankara, 1994.

1. başka, gayri, maada

Bûseyi eksük eylemez cânân/Bundan **artuk** baña dahı ne gerek (G282/3)

2. fazla, ziyade

Âlemde zerre deñlü degülken vücûdumuz/Müşkil budur ki zerreden **artuk** hasûdumuz
(G.193/1)

aş yirmek [1]: aş verme. bkz. aş yerikliği (TS. C. I, s. 268)

Ol lebler ile **aş yirer** belki kanuma/İmrenmesün dehâni meded iki cânlıdur (G102/5)

at salmak [1]: at sürmek, at sürerek hücum etmek (TS. C. I, s. 279)

Nat'ı zemîne **at salıcak** fâris-i bahâr/ Düşdi şükûfeler hep önine piyâdevâr (G180/1)

ayaklamak [2]: çiğnemek, ayak altına almak (TS., C.I, s. 305-306)

Sipâh-ı gam n'ola **ayaklar** ise 'uşşâkı/Ra'iyetine o şâhuñ ri'âyeti yokdur (G169/4), (G540/3)

ayaklandırmak [1]: ayağa kaldırmak (TS., C.I, s. 306)

Meded Bâkiye ey pîr-i mugân bir cür'a himmet kıl/Elin alup **ayaklandı** ki ol bî-çâre düşmiş-
dür (G173/5)

ayruk [1]: artık, bundan sonra, bir daha (TS., C.I, s. 333)

Görsün nihâl-i serv-i sanavber-hirâmuñı/**Ayruk** çemende beslemesün bâgbân bân (K.1/30)

basmak [1]: atmak, savurmak, yağdırmak (TS., C.I, s. 413)

Ne taşlar **basdı** seng-endâz-ı âhum deyr-i gerdûna/Düşen altun kayalardur degül vakt-i se-
her kevkeb (G17/4)

bay [2]: zengin, müstagni (TS., C.I, s. 458)

'Atâ kıl Bâkiye lutfuñ ilâhî/Sana muhtâc eger yohsul eger **bay** (G519/5), (M1/II/3)

bil tolaması [1]: bel dolaması, kuşak (TS., C.I, s. 499)

Zîbâ yaraşur hil'at-i nâz o boyı serve/İki kolumı kılsam aña **bil tolaması** (G508/4)

bilece [1]: birlikte, beraber (TS., C.I, s. 552)

Câm-ı hilâli hep **bilece** gördiler bu şeb/Halk-ı cihâna kıldı Hudâ rûzeyi harâm (K23/2)

bir çakım [1]: bir çakımlık, bir çakmada kullanılacak malzeme (TS., C.I, s. 586)

Bir çakım kav olur gamuñda gönül/ Tutuşur bir şîrâre katlanmaz (G.200/7)

bogası [1]: kalın çulha bezi (TS. C.I, s. 627)

Geydügüñ eski püski şol kapamañ/Kotan mı bilmezsin yâ hod **bogası** (Kt12/1)

bolay ki [1]: ola ki, belki, inşallah (TS. C.I, s. 635)

Vâ'iz çıkarsa kürsiye her cum'a gam degül/Ammâ **bolay ki** lutf ide bayrama çıkmaya (G474/3)

boyanmak [1]: erişmek, ulaşmak, uzanmak (TS. C.I, s. 646)

Âhum göge **boyandı** göge gök boyanmadın/Yandum o şem' şevkine pervâne yanmadın
(G397/1)

boz dogan [1]: demir topuz, gürz (TS. C. I, s. 659)

Elinden ol kadar düşmen yimişdür **boz doganı** kim/Kızılelmadan eyvâ kopdı nâ-geh işidüp anı (K14/15)

çakmak [1]: iyice anlatmak, tanıtmak, bildirmek, ifşa etmek (TS. C.II, s. 802)

Raht u bahtın zevrakuñ hişm âteşine yakmaga/Vardılar gammâzlar şâh-ı cihâna **çakdılar** (G117/3)

deprenmek [2]: hareket etmek, harekete geçmek, kımıldanmak, sarsılmak (TS. C. II, s. 1095-97)

Dem-i vegâda çü pây-i semendi **deprense/** Siphre lerze düşer arza irişür zilzâl (K20/22), (K22/32)

depretmek [2]: kımıldatmak, sarsmak, harekete getirmek (TS. C. II, s. 1097-98)

Benem bu 'arsada kim rahş-ı tab'ı **depredicek/**Vücûdı hasm ola pâ-mâl olursa Rüstem-i Zâl (K20/42), (G69/4)

dil çeynemek [1]: sözü ağızda gevelemek, tevil için uğraşmak (TS. C.II, s. 1147)

Gönül sâfi cevâb ister lebinden/Dilin **çeyner** o tûtî-i şeker-hây (G516/2)

dilek [2]: şefaath (TS. C.II, s. 1149)

Katı eller dili ser-i zülfün/**Dilek** ey şûh-ı şivekâr **dilek** (G252/2)

dirgürmek [1]: diriltmek, ihya etmek (TS. C. II, s. 1168-70)

Öldürür kattâl-i gamzeñ **dirgürür** la'l-i lebüñ/ 'Âşık-ı bîmârı bilmez kimse hikmet neydüğün (G. 348/8)

döginmek [1]: dağlamak, yara açmak (TS. C. II, s. 1226-1227)

Var ise bencileyin 'âşık-ı zâr olmışdur/Gök gök itmiş **döginüp** cismini yir yir sünbül (K24/10)

döymemek (doymamak) [7] *dayanamamak, katlanamamak, tahammül edememek* (TS. C. II, s. 1244-45.)

Meded Allâh meded 'avn ü 'inayet senden/Bu firak âteşine **döymege** tâkat senden (M2/III/8), (K16/5), (G146/2), (G468/4), (G457/5), (G132/3), (G411/6).

dün [2]: gece (TS. C. II, s. 1312-14)

Dün togdı mâh-ı nev gibi ol şûh-ı meh-likâ/Şehr içre şimdi şöhre-i devrân olup gezer (G138/3), (G313/4).

egin [4]: sırt, arka (TS. C. III, s. 1390-1394)

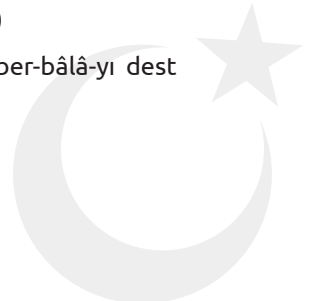
Turrallar **egnindeki** müşgîn ziriher seyirin it/Gamzeler takındığı şemşîr-i cevherdârı gör (G. 71/2), (G. 129/3), (G. 135/5), (Kt.14/2).

eksüklü [1]: eksiği bulunan, kusurlu, âciz, kemter (TS. C. III, s. 1412-13)

'Âşık öldürmekdür ol mâhuñ tamâm endîşesi/Yolına cân virmedür **eksüklünün** kem pîşesi (G513/1)

el arkası (yire) komak [1]: pes demek, aczini itiraf etmek (TS. C. III, s. 1420)

Rüstem-i Zâlün tutışdum pençesin burdum idi/**Kodı el arkası** didi dest ber-bâlâ-yı dest (G24/4)



el arkası yirde [1]: pes diyerek aczini itiraf ederek (TS. C. III, s. 1420)

Dest-bürd-i sarsarı âhir görüp şâh-ı çenâr/Didi **el arkası yirde** âferînler pehlevân K22/11)

elini almak (elin almak) [1]: elinden tutmak, elinden yapışmak, yardım etmek (TS. C. III, s. 1436-37).

Meded Bâkiye ey pîr-i mugân bir cür'a himmet kıl/**Elin alup** ayaklandur ki ol bî-çâre düşmüşdür (G.173/5)

elleşmek [1]: tutuşmak, savaşa girişmek (TS. C. III, s. 1442-43)

Çekemez kimse ayagum diyü lâf urma iñen/Sâkiyâ **elleşelüm** gel berü meydâne biraz (G205/2)

geçürmek [1]: vazgeçirmek, sarfınazar ettirmek, feragat ettirmek (TS. C. III, s. 1621)

Bize esrârını açmaz meye ta'n itmeden geçmez/Gel ey sâki **geçür** bundan bu 'akl-ı dâniş-endûzı (G530/4)

geyürmek [2]: giydirmek (TS. C. III, s. 1709)

Kıldı âfâki münevver tal'at-ı rahşân-ı 'îd/Halka dîbâlar **geyürdi** mâh-ı nûr-efşân-ı 'îd (G39/1), (Kt7/2)

gösgötürü [1] tamamen, toptan, büsbütün (TS. C. III, s. 1784)

Dil milketini yakdı hayâl-i dehân-ı yâr/Virdi fenâya **gösgötürü** şehri bir şîrâr (G101/1)

günde [2]: her gün (TS. C. III, s. 1866)

Allar geymiş hırâm eyler nihâl-i gül gibi/**Günde**'uşşâkuñ hezârın zâr ider bülbül gibi (G532/1), (G536/4)

güvleyedüşmek [1]: bir şeyin üzerine aşırı bir istekle atılmak (TS. C. III, s. 1885)

Güvleyüp düşdi sabâ bâgda âb-ı cûya/Beñzemiş 'aks-i ruhuñ gördi bir içim suya (G479/1)

ırmak [1]: ayırmak, cüda kılmak (TS. C. III, s. 1969-1971)

Irmaz gözini sâgar-ı meyden habâbvâr/Her rûzgâr-dîde ki sâhib-nazar geçer (G134/3)

ilmek [1]: dokunmak, geçmek, ilişmek, tesir etmek, tutulmak, takılmak (TS. C. III, s. 2064)

Cism-i za'îf ü zârı görüp yâr bilmedi/Geçdi handeng-i gamze-i dil-dûzı **ilmedi** (G486/1)

irgürmek [5]: ulaştırmak, eriştirmek, yetiştirmek (TS. C, III, s. 1521) (bkz. erürmek md.)

Dil-i pür-iştîyâkı tek visâlün 'îdına **irgür**/Eger kurbân dilerseñ yoluña canlar fidâ kıblem (G333/4), (G491/2), (G210/3), (G112/2), (G399/3).

işini altun etmek/olmak [2]: işini yoluna koymak (TS. C. III, s. 2116)

İşüñ altun ider kâr-ı mahabbet rûy-ı zerd ile/Hezâr ahsent ey Bâki bu gün fennünde zer-ger-sin (G347/7), (G95/3).

irte [3]: ertesi, gelecek, sabah, şafak sökme zamanı, yarın (TS. C. III, s. 1512-15)

Güviyâ hâzır olur **irte** salât-ı 'îda/Dâl tâcin başına geydi sipihr-i gaddâr (K.25/6), (G.105/3), (K.6/13)

kamu [2]: bütün, hep, her (TS. C.IV, s. 2193-99)

Senün nazm-ı ciger-sûzuñ tutupdur dehri ey/Bâkî Gözin açsun **kamu** şâ'ir uyanıklık zamânı-
dur (G181/5)

Kıyâm itdi çemende yâre karşı/Çenâr u 'ar'ar u şimşâd **kamu** (G398/1)

kanda [8]: nerede, nereye (TS. C. IV, s. 2209-14)

Her **kanda** 'azm iderseñ ola reh-ber ü refîk/ Tevfik-i Rabb-i 'izzet ü te'yid-i Kirdgâr (K9/24),
(K22/28), (G381/2), (G485/1), (G542/4), (K10/2), (G67/5), (G534/4)

kanda..... kanda [1]: nerede.....nerede (TS. C. IV, s. 2209-14)

Bahs itmesün 'izâruñ ile encümende şem'/Kanda çerâg-ı mâh-ı şeb-efrûz kanda şem (G224/1)

kanda ise [1]: nerede ise, nerede olursa olsun, nerede olsa (TS. C. IV, s. 2218-19) (bkz. kan-
dasa md.)

Güher-i câmi yitürdük bizi gam öldüriyor /Sâkiyâ gel bulı vir **kanda ise** ara meded (G40/3)

kandan [1]: nereden (TS. C. IV, s. 2216)

Bu kadar nûrı güneş **kandan** iderdi tahsil/Olmasa re'y-i cemîlün yüzine âyinedâr (K25/35)

kandan..... kandan [1]: nerede.....nerede, kim.....kim (TS. C. IV, s. 2217-18)

Kandan gedâ-yı bî-ser ü pâlar senün gibi/**Kandan** edâ-yı medh-i şehenşâh-ı tâcdâr (K17/11)

kangı/ kankı [3]: hangi (TS. C.IV, s. 2220-26)

Katlüme engüşt-i yâr itsün işaret gam degül/**Kangı** nâ-dândur o kim hükm-i kalemden inci-
nür (G76/2), (G146/5), (G204/2).

kanı [1]: hani, nerede (TS. C.IV, s. 2226)

La'l-i dildâr gibi ola mı handân yâkû/Dehen-i yâr gibi **kanı** suhanver hâtem (K19/49)

kanlu [3]: katil (TS. C. IV, s. 2237-38)

Keştî-i sahbâ keş-â-keşden halâs olmaz dahı/Tutdılar **kanlu** gibi muhkem resenler takdılar
(G117/2), (G539/2), (G102/3).

kanzil [1]: geçkin, sarhoş, körkütük (TS. C. IV, s. 2241-42)

Ciger hûn-âbesin demdür olursam nûş idüp **kanzıl** (M9/II/2)

kapama [1]: astarlı kaftan, pamuklu hırka (TS. C. IV, s. 2245)

Geydügün eski püski şol **kapamañ**/Kotan mı bilmezsin yâ hod bogası (Kt12/1)

kapu yapmak [2]: kapı kapamak (TS. C. IV, s. 2251)

Dün gice dil hânesin bi'1-cümle tenhâ eyledüm/**Kapu yapdum** gayra kesretten müberrâ
eyledüm (G339/1), (G542/3)

kara [1]: ayıp (TS. C. IV, s. 2252)

Dâg-ı siyâh-ı sinemüz örtile mevc-i eşk ile/Bir gün ola ki Bâkiyâ görmeye kimse **karamuz**
(G202/5)

karañu [2]: karanlık (TS. C. IV, s. 2270-76)

Ne bilsünler **karañuda** anuñ göz kıpdugin iller/Gice hâl-i ruhuñla bahs içün gelmiş meger
kevkeb (G17/3), (Mtl 31).



karmamak [1]: kavramak, el ile tutmak, yapışmak (TS. C. IV, s. 2318-19)

Gerçi dil turrañ elinden yakasın kurtaramaz/ Ruhuña meyl idene zülf-i siyâh el **karamaz** (G203/1)

karşu varmak [1]: karşı çıkmak, istikbal etmek (TS. C. IV, s. 2322)

Şîr-i jeyâna pençe salar gâh-ı hışm u kîn/Bebr-i yabâna **karşu varur** vakt-i kârzâr (K9/16)

kat [10]: nezd, yan, huzur (TS. C. IV, s. 2331-37)

'Aduñ katında cevr ü sitem dâd-ı Keykubâd/Hışmuñ yanında lutf u kerem kahr-ı Kahramân (K1/21), (K9/11), (G25/6), (G61/3), (G97/1), (G98/1), (G149/4), (G311/1), (G152/7), (G250/3).

kayırmaz [1]: beis yok, zarar vermez, ehemmiyeti yok (TS. C. IV, s. 2381)

Bâkî **kayırmaz** olsalar a'dâ zebân-dırâz/Aduñ añılsa cümle ehıbbâ kulak çeker (G153/7)

kendözi [1]: kendisi, zâtı, şahı, nefsi (TS. C. IV, s. 2412-18)

Künc-i 'uzlet ihtiyâr idüp varup bir güşede/Hâk bilüp **kendüzin** ölmezden evvel hâk ide (Kt20/2)

kıl [1]: saz teli (TS. C. IV, s. 2479)

Bu cism-i dü-tâ içre figânı reg-i cânuñ /Şol çengdeki nagmeye beñzer **kıl** içinde (G413/4)

kiya bakmak [1]: hiddetle, kıyasıya bakmak, öldüresiye bakmak (TS. C. IV, s. 2526-28)

Nazarda merhametden yok eser ey şûh-ı sengin-dil/**Kiya bakışlaruñdan** añlanur kalbün kaya ancak (G234/3)

kirpigüne salındırmak [1]: hafif görmek, gözünde büyütmemek, önem vermemek (TS. C. III, s. 1834)

Degme bir gevheri **kirpüğine salındurmaz**/Görelî la'1-i revân-bahşuñı çeşm-i hûn-bâr (K18/47)

kucmak (koçmak) [7]: kucaklamak, sarılmak, bağrına basmak (TS. C. IV, s. 2593-97)

Bilini kuçmadadur ol sanemuñ derd ü belâ/Yogsa 'âşıklara şîrîn lebi hâzır helvâ (G9/1), (G277/3), (G90/3), (G87/3), (G247/3), (G239/5), (G246/1).

kulak burmak [1]: kulağını bükmek, tenbih ve ikaz etmek (TS. C. IV, s. 2717)

Öyküñdi gerçi çeşmüme çok çeşme lûlesi/Ammâ **kulagin** iller anuñ az **burmadı** (G521/2)

kulak tutmak [4]: kulak vermek, dikkatle dinlemek (TS. C. IV, s. 2718-19)

Şîr-i Bâkiye **kulak tutmasa** zâhid ne 'aceb/Söz güherdür ne bilür kadrini nâ-dân güherüñ (G277/7), (G522/2), (G449/5), (M1/IV/5).

kulak urmak [1]: kulak vermek, dinlemek (TS. C. IV, s. 2719-21)

Gül gibi şîr-i Bâkiye bir dem **kulaguñ ur** (M6/VIII/1)

kurı [1]: boş, faydasız, abes, bihude, nafiye, değersiz (TS. C. IV, s. 2744-45)

Cihânda bir **kuri** adı kalupdur çeşme-i Hızruñ/Sen eylersin bu gün Âb-ı hayât ahkâmını icrâ
(K27/19)

laf çatlatmak [1]: yüksekten atmak (TS. C. IV, s. 2785)

Na're-i mest-i 'aşka beñzedemez/**Lâf çatlatmasun** iñende tüfek (G252/3)

laf urmak [1]: yüksekten atmak, atıp tutmak, böbürlenmek, övünmek (TS. C. IV, s. 2785)

Çekemez kimse ayagum diyü **lâf urma** iñen/Sâkiyâ elleşelüm gel berü meydâne biraz
(G205/2)

lakırdamak [1]: lak lak sesi çıkarmak (TS. C. IV, s.2787)

'Âşık hadîs-i câm-ı lebüñ alsa agzına/ Meclisde çok **lakırdamasun** sâkiyâ kabak (G241/5)

ma (me) [1]: nah, işte, al (TS. C. IV, s. 2798)

Dil bir içim su istedi çeşme-i la'l-i yârdan/Âb-ı zülâl-i hançerin gösterüp işte **mâ** didi (G528/3)

naşi (naşı) [1]: yad, yabancı, ağıyar (TS. C. IV, s. 2828)

Tutarken câmı **nâşî** gelse tâc ü günbed altında/Mey-i gül-rengi pinhân eyle ey sûfi habâbâsâ
(G2/7)

niceye dek [1]: ne vakte kadar (TS. C. IV, s. 2875-77)

İbret gözinde **niceye dek** gaflet uyhusı/Yitmez mi saña vâki'a-i Şâh-ı şîr-ceng (M1/I/5)

oglançuk [1]: çocuk, küçük çocuk (TS. C. V, s. 2929)

Oglançugı yestehliycek kalkar o miskîn/Kendüsi siler bokını saçı sakalıyla (Kt13/2)

otaga [1]: tuğ, çelenk; (TS. C. V, s. 3022)

Gûşe-i destârına sandum **otaga** takdılar/Sâye salmış farkına perr-i hümâ-yı saltanat (M3/
II/4)

oynaş [1]: erkeğin karısından başka seviştiği kadın (TS. C. V, s. 3038) 15-16.yy

Ayırđı sihr idüp yâri sipihr-i pîre-zen benden/Ne lu'b itdi baña gör bi'llâhi **oynaşum** (G322/5)

önürdi [1]: önce, iptida, evvel, ilkönce, daha önce, ileri (TS. C. V, s. 3107)

Âhumdan **önürdi** yitişür kapuña eşküñ/Germiyyet ile şöyle gider bâd yitişmez (G201/3)

salınıp bulanmak [1]: salınıp eda ile yürümek, hıram etmek (TS. C. V, s. 3269)

Etrâf-ı çemen-zârı yine âb tolandı Gül-zâra girüp her yana **salındı bulandı** (G524/1)

segirtmek [1]: koşturmak (TS. C. V, 3366-70)

Diller revâne oldılar ol meh-likâyıla/Etfâl-i şehri sanki **segirdürler** ay ile (G465/1)

sıgmak [1]: yakışmak, uymak (TS. C. V, s. 3410)

Yâ terk-i nâm u neng it yâ 'aşkı ko gönül gel/Neng ile nâm **sigmaz** 'aşk ile bir arada (G478/3)

sımak [3]: kırmak (TS. C. V, s. 3416)

Kamer câmı bu eyvan üzre dâ'im **sındugı** bu kim/Sadâ-yı tûp-ı âhumdan zemîn ü âsmân dit-
rer (G139/3), (G533/4), (M9/V/1).

sıvarmak (suvarmak) [2]: sulamak, su vermek (TS. C. V, s. 3594)



Kodı bir pâre yahı tâs-ı zer-endûda felek/**Sivara** tâ Ramazân teşnelerin sakkâvâr
(K25/13), (G487/3).

sokınmak [1]: takınmak (TS. C. V, s. 3503)

Sarındı meh yine bir hûb Yûsufî destâr /**Sokındı** farkına bir dâne ince sîm hilâl (K20/5)

sormak [1]: emmek, massetmek, emer gibi çekmek (TS. C. V, s. 3514)

Bâkî gözinden eyle hazer **sorma** leblerin/Zinhâr gâfil olma şarâbuñ yasagı var (G53/6)

şekil bağlamak [2]: şekil almak (TS. C. V, s. 3653)

Beyza-i tâ'ir-i devletdür o dürr-i şehvâr/Âşiyân şeklini baglarsa n'ola ger hâtem (K19/15),
(G285/1).

takatı tak olmak/eylemek [1]: takatı kesilmek (TS. C. V, s. 3702)

Yine bir kaşı hilâlün sitemi çarh gibi/Kaddümi kıldı kemer **tâkatümi eyledi tâk** (G232/2)

tammak (dammak) [1]: damlamak, damla damla akmak (TS. C. II, s. 985)

Oldı bir tıfluñ kemend-i zülfine cânlar esîr/Gamzesinden kan **tamar** agzında ammâ bûy-ı şîr
(G145/1)

tamu [1]: cehennem (TS. C. V, s. 3711)

Degül mi bezm-i vasl-ı yâr firdevs/Belâ-yı sohbet-i agyâr **tamu** (G398/3)

tapşurmak (tapşırmak) [6]: bkz. TS. C. V, s. 3744-48.

1. teslim etmek, tevdi etmek, emanet etmek

Dil-i pür-derd-i mecrûhî der-i cânâne tapşurdum/Varup dâru'ş-şifâya yine bir dîvâne **tapşur-**
dum (G341/1), (G341/2, G341/3, G341/4, G341/5)

2. yetiştirmek, ulaştırmak, isâl etmek

Dil-i pür-derd-i mecrûhî der-i cânâne **tapşurdum**/Varup dâru'ş-şifâya yine bir dîvâne tapşur-
dum (G341/1)

tayanıgörmek (dayanıgörmek) [1]: dayanıp durmak, dayanmakta sebat etmek (TS. C. II, s.
1030)

Pîrâne-ser elünde 'asâveş piyâle tut/Nâ-geh tokınsa båd-ı havâdis **tayanıgör** (G77/5)

ter geçmek [1]: hafif geçmek, üstünkörü geçmek (TS. C. V, s. 3794)

Gülzâr-ı câna su akıdur sanki/Bâkiyâ Dilden sinân-ı gamzeleri şöyle **ter geçer** (G134/7)

terkin urmak [1]: terk etmek vazgeçmek (TS. C. V, s. 3794)

Terkin urdum 'asâ ile tâcun/Geyeli pîr-i 'aşkdan jende (G443/4)

toz [1]: yayın kabzası üzerine kaplanan kayın ağacı kabuğu ve kirişi (TS. C.V, s. 3840)

Kim çeker yasını ey dil o kemân-ebrûnuñ/Kim görür ya **tozını** ol hat-ı 'anber-bûnuñ (G283/1)

uçmak [2]: cennet (TS. C. VI, s. 3891-3896)

Zâhid ol sıklet ile **uçmaga** hâzırlanma/Çıkar ol cübbe vü destârı biraz hıffet bul (G307/5),
(G386/2).

uçurmak [1]: kaçırmak (TS. C. VI, s. 3900)

Çemen etfâlinüñ uyhuların **uçurdi** yine/Subh-dem gulgule-i fâhte gül-bâng-i hezâr (K18/10)

ugrın ugrın [1]: gizli gizli (TS. C. VI, s. 3924)

Yine bir şûh-ı cefâ-pîşe güzel cânânüñ/**Ugrın ugrın** bakışı gönlünü tâlân itdi (Kt16/2)

urmak [2]: (TS. C. VI, s. 3975)

1. nişan alarak atmak

Urmañ gedâ-yı kûy-ı harâbâta seng-i ta'n/Koñ anı kendü hâline Rabb-i Rahîm ile (G403/4)

2. sürmek

Dil-i mecrûha şemşîrinden ayru **urmadı** merhem (M7/IV/3)

uyarmak [1]: ışığı parlatmak, yakmak (TS. C.VI, s. 4036-37)

Felek tâkindaki kandil-i mâhî/**Uyarmaz** Bâkî âhum giceler yok (G246/5)

uyandırmak [2]: (TS. C. VI, s. 4028-29)

1.yakmak, ışığı parlatmak

Göñül dâg-ı gamuñla sînede bir şem' **uyandırmış**/Çerâg-ı 'aşka bir garrâ kızıl altını yandırmış (G219/1)

2. uyarmak, irşat, ikaz etmek

Uyandur çeşm-i cânı h'âb-ı râhatdan seher-hîz ol /Çemen bülbülleriyle subh-dem zikr eyle Mevlâyı (K15/2)

uyuzlanmak [1]: sokulup sürtünmek (TS. C.VI, s. 4047)

Seg rakîbe nic'olur göstereyin ölmez isem/Dehen-i yâre **uyuzlanmagı** tebhâle gibi (G518/3)

uzanmak [1]: uzun sürmek, uzamak (TS. C.VI, s. 4050)

El aç du'â-yı kıyâm-ı hıyâm-ı devletine/Yiter **uzandı** bu denlü tınâb-ı kâl u mekâl (K20/45)

üzilüp kesilmek [1]: alakayı kesmek, tamamıyla ayrılmak (TS. C.VI, s. 4141)

Yiter kirpügüm kûy-ı 'aşkuñda cânûb/**Üzilsün kesilsün** hemân rîş-i zâhid (G42/3)

varıgörmek [1]: gitmek, gidedurmak (TS. C.VI, s.4150)

Bahâr u bâg ise maksûd hüsn-i yâri görüñ/Garaz cinân ise kûy-ı nigâra **varıgörüñ** (G257/1)

vazgelmek [1]: vazgeçmek, feragat etmek (TS. C. VI, s. 4164-66)

Vazgeldi cânâ dil-ber tîr-i müjgân urmadan /Anlamışdur ol peri-sûret meger vurgunlugum (G325/4)

yabane söylemek [1]: esaslı olmayan şeyler söylemek, hezeyan etmek (TS. C. VI, s. 4180)

Varup Mecnûn gibi âhuñ kemendin salma sahrâya/Ol âhû saña sayd olmaz 'abes **yâbâne söylersin** (G361/2)

yagı [1]: düşman (TS. C. VI, s. 4194-97)

Leşker-i ebr çemen mülkine akın saldı/Turma yagmada yine niteki **yagı** Tâtâr (K18/5)

yahşı [2]: iyi, güzel (TS. C. VI, s. 4209-12)

Bâkî şarâb-ı 'aşk ile rüsvây olup gezer/Anı gerekse **yahşı** gerekse yaman tutuñ (G281/6), (G39/5).

yalın kılıç [1]: kınından sıyrılmış kılıç, bıçak (TS. C. VI, s. 4248-49)

Hûn-ı düşmenden mi rengin oldı ol **yalın kılıç**'Aks-i âteş düşdi ya âyine-i ruhsârına (G407/3)

yaman [1]: kötülük, musibet, fenalık (TS. C. VI, s. 4260)

Bâkî şarâb-ı 'aşk ile rüsvây olup gezer/Anı gerekse yahşı gerekse **yaman** tutuñ (G281/6)

yandırmak [1]: yakmak, tutuşturmak (TS. C. VI, s. 4277-80)

Gönül dâg-ı gamuñla sînede bir şem' uyandırmış/Çerâg-ı 'aşka bir garrâ kızıl altını **yandırmış** (G219/1)

yankulatmak (yankulandırmak) [1]: yankı ile çınlatmak (TS. C. VI, s. 4290)

Husrevâne penc nevbet çaldı heft iklimde/Nüh kıbâbın **yankulandırdı** sipihrüñ mîr-i 'aşk (G236/3)

yasdanmak [1]: yaslanmak, dayanmak (TS. C. VI, s. 4372-75)

'Âşik-ı bî-dil ruh-ı zerd ile **yasdansun** koluñ/Yaraşur zerrin hamâ'il sâ'id-i sîmînüñe (G425/2)

yazuk [1]: günah, suç, cürm (TS. C.VI., s. 4461-64)

Naş-ı hatuñla yazıludur safha-i derûn/Odlara yakma **yazug** efendi günâhdur (G61/2)

yazınmak [1]: kendisi için yazmak, istinsah etmek, kopya etmek (TS. C. VI, s. 4455-56)

Yazınmaga mânend-i nazm-ı Süreyyâ/Varaklar zer-efşân ider çarh-ı ahdar (K3/24)

yelmek/yilmek [2]: koşmak, şıtap etmek, acele yürümek, esmek (TS. C. VI, s. 4505)

Haber-i bûy-ı zülfüñ alınca/Ne hevâlarda **yeldi** båd-ı nesîm (G342/3), (G310/4), (G317/3).

yelmek yopurmak [1]: telaşla koşmak, durmadan seğırtmek (TS. C. VI, s. 4511)

Sildi süpürdi sahn-ı çemende gubârı båd/**Yeldi yopurdi** turmadı ferrâş-ı rûzgâr (G180/2)

yonmak [1]: yontmak, traş etmek (TS. C. VI, s. 4665-67)

Katre-i eşkine öyküñdi diyü Bâkîñüñ/Çarh-i hakkâk **yonupdur** güheri döne döne (G464/8)

yörenmek [1]: dolaşmak, yaklaşmak, bir şeyin etrafında dolaşmak (TS. C. VI, s. 4698)

Âhum tolanur subha degin gökleri kat kat/Kûyuñ **yörenür** döne döne eşk-i revânüm (G319/3)

yügrük [1]: yürük, hızlı giden, çok koşan, işlek (TS. C. VI, s. 4743)

Yügrük atuñ kılıcuñ keskin didüm/Gâh tıgın geh semendin gösterür (G174/4)

yüzünü ele almak [1]: utancını yenmeye çalışmak (TS. C. VI, s. 4799)

Yüzün eline alup geldi meclise sûfi/Bu gice rişte-i tesbîhi târ-ı çeng oldı (G489/5)

2. Eklerde Görülen Arkaik Unsurlar

-am/-em (ek fiil I. tekil şahıs ve geniş zaman I. tekil şahıs)

N'ola dehr içre nişânum yog ise 'Ankâyem/Ne 'aceb seyl gibi çağlamasam **deryâyem** (G315/1)

a'lâyem (G315/2), âşıkam (G204/4), cihân-ârâyem (G315/3), Dârâyem (G315/4), hay-retdeyem (G376/2), İsbâyem (G315/5), nâ-peydâyem (G518/2), râziyem (G507/3), olam (G180/6), almazam (G548/4), baglayam (G422/1), bilmezem (G188/2), döymeyem (K16/55, G146/2, G457/5), eylemezem (G315/3), itmezem (G536/4), olam (G359/7), ölem (K16/55, G146/2, G177/3), varmazam (G119/4),

-vuz/-vüz (I. çoğul şahıs)

Bir iki gün çekelüm cevri ü cefâsın kadehün/**Sürevüz** bir dem ola zevk u safâsın kadehün (G270/1)

-maz (olumsuz geniş zaman I. çoğul şahıs)

Biz müttækâ-yi zer-keş-i câha **tayanmazuz**/Hakkuñ kemâl-i lutfinadur istinâdumuz (G192/3)
egmezüz (G192/2), eylemezüz (G192/4, M8/VI/5), olmazuz (G202/2),

-updur/üpdür (geçmiş zaman)

Şi'r-i Bâkîye nazîr olmaz hiç/Fenn-i 'aşk içre **olupdur** üstâd (G44/6)

baglayupdur (G85/2), bitüpdür (G190/4), delüpdür (G250/5), diküpdür (G530/5), dönüpdür (G67/6, G180/3), düşüpdür (M1/V/3), eyleyüpdür (K22/22), gelüpdür (G305/7), getirüpdür (G463/2), girüpdür (M2/I/3), görüpdür (K2/48), idüpdür (G393/2, G464/4, M5/V/3), ilişüpdür (Kt2/2), itmeyüpdür (K25/36), kalupdur (K2/38, K2/45, K18/44, K27/19, G432/1), kılupdur (K3/17, K5/4, K5/19, K21/44, G294/1), koyupdur (G250/4), olupdur (K2/31, K3/6, K18/6, K19/42, K21/15, K26/25, G58/6, G84/6, G91/5, G147/5, G163/2, G190/1, G190/3, G208/4, G208/5, G222/3, G224/3, G230/2, G283/2, G347/2, G398/9, G466/1, G538/2), salupdur (G291/1, G510/3), sarupdur (G85/6), tokınupdur (G20/3), tutupdur (G181/5), urupdur (K1/26, G393/2), virüpdür (G423/2), yanupdur (G464/2), yatupdur (K24/15), yazupdur (K25/3), yonupdur (G464/8),

durur

Âdâb-ı bezm-i vuslatı pervânenen görüñ/Bülbül gibi degül **durur** ol ehl-i hâldür (G96/4)

bahr durur (K25/33), dâne durur (G5/2), degül durur (G96/4), dem durur (K1/26), geçmiş durur (G253/5), hâlet durur (G237/2), jâle durur (G497/4), olup durur (G175/5), var durur (G548/4), yıllar durur (G4/3, G100/1, G440/5, G487/6), yok durur (G344/3)



-ayın/eyin (I. tekil şahıs emir-istek)

İçeyin 'âleme rüsvây **olayın** n'olsa gerek/'Âşıkam 'âşık-ı bed-nâma gam-ı neng olmaz (G204/4)

aglayayın (G536/3), alayın (G506/3, 506/5), bekleyeyin (G517/2), çekeyin (G75/3, G75/6, G506/3), göreyin (G41/4, G126/4, G389/3, G464/5), göstereyin (G518/3), içeyin (G204/4, G437/1), ideyin (G44/5, G194/3, G354/4, G423/1), n'eyleyeyin (G331/2), n'eyleyin (G385/4), n'ideyin (G332/2, G423/1, Kt16/1), sevmeyeyin (Kt16/1), söyleyeyin (G423/5), süreyin (G40/5, G507/6), varayın (G507/6, G526/2, G536/3), yakayın (G384/4).

-gıl/-gil (II. tekil şahıs emir)

Yitişgil ölmedin ey cân tabîbi dest-gîr ol kim/Bedenden cân-ı Bâkî turmayuben ıztırâb eyler (G167/5)

-gur/-gür (ettirgenlik)

Peyk-i zamâne zer teberin dûşına alup/**İrgürdi** Hvâce hizmetine 'ıddan peyâm (K23/13)

irgür (G333/4, G491/2), irgürdi (G302/5), irgüren (G112/2), irgürdün (G210/3), irgürse (G399/3) degürmişdür (G251/3), dirgürür (G348/8).

-aldan/-elden (zarf fiil)

Cilvegâh-ı şâhid-i ma'nâ olaldan Bâkıyâ/Reşk ider âyîneler tab'-ı safâ-âyînüne (G425/6)

düşelden (K8/12), idelden (G253/1, G268/2, G359/4, G440/4, G515/5), görelden (G173/1, G416/6, G478/2), olaldan (G3/4, G4/4, G530/2), öpelden (G343/1), tolaşaldan (G464/7), virelden (G260/2).

-duk+iyelik+ca (zarf fiil)

Derd-i çeşmün **gördüğümce** derd-nâk eyler beni/Gözlerün derdi senün bir gün helâk eyler beni (G539/1)

bakdugumca (G440/3), geydügince (K4/17), gördüğince (G73/2), geldüğince (G543/1), urdugınca (G73/4)

-ıcak/-icek (zarf fiil)

Perde-i şâm **olıcak** mihre nikâb-ı ruhsâr/Zâhir oldı gözüme hey'et-i ebrû-yı nigâr (K25/1)

açılmayıcak (G427/2), anıcak (G345/5), bakıcak (G188/2), başlayıcak (G447/5), benzedicek (G184/3), depredicek (K20/42), düşmeyicek (G37/5), esicek (G137/1), eyleyicek (G255/3, G475/3), gelicek (G405/4), gevicek (Kt12/2), göricek (K24/4, K26/2, G31/5, G131/2, G137/2, G177/2, G184/6, G249/3, G314/5, G319/1, G385/3, G488/5, G524/2, Mt24), görmeyicek (M2/III/5), göstericek (G401/2), idicek (G32/1, G126/1, G188/3, G358/2, G374/3, G454/3, G471/6, Kt18/1), iricek (G113/3), kopıcak (G454/4), olıcak (G150/1, G224/5, G247/1, G422/3, G454/5, G460/2), olmayıcak (G133/1, G203/5, G233/1-7, G240/1-5, G281/5, G362/5, G423/7), salıcak (G180/1), satıcak (K25/14), sunıcak (Mt 28), tokınıcak (G275/2), tutıcak (G137/6), varıcak (G426/5), viricek (G346/6), yestehliyicek (Kt13/2).

-madın/medin (zarf fiil)

Bî-derd olana eylemede **turmadın** devâ/Ol cân tabîb hastesine eylemez 'ilâc (G31/2)

boyanmadın (G397/1), bulanmadın (G397/3), döndürmedin (G124/8), elenmedin (G397/5), görmedin (G189/3), irişmedin (G224/3), irmedin (G378/5, G465/7), itmedin (G339/5), kanmadın (G369/4), kapanmadın (G369/5), ölmedin (G167/5, G184/4, G491/2), tolanmadın (G367/4), turmadın (G41/3), uyanmadın (G397/2), yanmadın (G369/2, G397/1, G397/6).

-uban/-üben (zarf fiil)

Yitişgil ölmedin ey cân tabîbi dest-gîr ol kim/Bedenden cân-ı Bâkî **turmayuben** ıztırâb eyler (G167/5)

çeküben (G188/5, G518/5), düşüben (G188/1, G489/6), idüben (G531/3), sunuben (G475/2)



XVII.ULUSLARARASI
DÜNYA DİLİ
TÜRKÇE
SEMPOZYUMU

Zeynep GÜLTÜRK* Neslihan KARAKUŞ**

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Drama Temelli Deyim Öğretim Planları

Özet

Dil, kültürel birikimi ve toplumsal değerleri sonraki kuşaklara aktarma işlevi görür; deyimler ise bu süreçte kültürel kimliği somutlaştıran ve anlamı derinleştiren temel dil öğeleri olarak önemli bir rol üstlenir. Bu ifadeler, iletişimde estetik bir anlatım sunmanın yanı sıra bireyin dili doğal ve etkili kullanmasını destekler. Deyimlerin kalıplaşmış mecazlı yapıları, dil öğreniminde ayrı bir önem taşır ve bu durum çeşitli öğretim yöntemlerinin kullanılmasını gerektirir. Deyimlerin bağlam içinde öğretilmesi, kelime dağarcığını zenginleştirirken dili sosyal ve kültürel açıdan etkin kullanma becerisini artırır. Özellikle yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde, deyimlerin çeşitli drama teknikleriyle desteklenerek öğretilmesi, öğrenme sürecini hem etkili hem de anlamlı kılar. Bu çalışma, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde deyimlerin etkili şekilde kazandırılmasına yönelik drama temelli bir öğretim modeli geliştirmeyi amaçlamaktadır. Araştırmada, İstanbul: Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı'ndan B1 seviyesinde yer alan "bir çuval inciri berbat etmek", "içini kemirmek", "dil dökmek" deyimleri; rol oynama, doğaçlama, imge tiyatrosu, iç ses, canlandırma teknikleri kullanılarak yapılandırılmıştır. Drama oturumları, öğrencilerin drama sürecine uyum sağlamalarını kolaylaştıran oyunsu süreçlere yer verilen ısınma aşaması; bilişsel, duyuşsal ve devinimsel becerilerin aktif kullanıldığı canlandırma aşaması ve öğrencilerin kendi öğrenme süreçleri ile drama deneyimlerini gözden geçirmesine olanak tanıyan değerlendirme aşamasından oluşmaktadır. Rol oynama, doğaçlama ve canlandırma teknikleri iletişim ve sosyal etkileşimi güçlendirdiği için; imge tiyatrosu ve iç ses teknikleri ise duyuşsal farkındalık, empati ve öz denetimi desteklediği için tercih edilmiştir. Geliştirilen üç drama oturum planı, hem ana dili öğretiminde hem de yabancılar Türkçe öğretiminde kullanılabilir işlevsel ve pratik araçlar olarak tasarlanmıştır. Çalışma, öğretim materyallerinin geliştirilmesine odaklanan tasarım ve geliştirme araştırması modeli çerçevesinde yürütülmüştür. Bu bağlamda, öğretim planlarının tasarım süreci ele alınmış; söz konusu planların uygulama süreci ve öğretimin olumlu sonuçları ise daha önce yapılan bir araştırmada raporlanmıştır. Drama temelli oturum planları aracılığıyla deyim öğretimine yönelik uygulama örnekleri sunması, çalışmayı alanyazın açısından özgün kılmaktadır.



ANAHTAR
KELİMELER

Türkçe öğretimi, Yabancılar için Türkçe öğretimi,
Deyim, Drama, Drama temelli öğretim.

* Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi ABD Doktora Öğrencisi. zeynepgul-turk@gmail.com

** Prof. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD. neslihanarakush@gmail.com

Drama-Based Idiom Teaching Plans in Teaching Turkish as a Foreign Language

Abstract

Language serves to transmit cultural heritage and social values to future generations; idioms play an important role in this process as fundamental linguistic elements that concretize cultural identity and deepen meaning. These expressions not only provide an aesthetic form of communication, but also support the individual's natural and effective use of language. The fixed metaphorical structures of idioms are of particular importance in language learning and require the use of various teaching methods. Teaching idioms in context enriches vocabulary and increases the ability to use language effectively in social and cultural contexts. Especially in teaching Turkish as a foreign language, teaching idioms with the support of various drama techniques makes the learning process both effective and meaningful. This study aims to develop a drama-based teaching model for the effective acquisition of idioms in Turkish language teaching. In the study, the idioms "to ruin a sack of figs," "to gnaw at one's insides," and "to spill the beans," which are included in the *Istanbul: Turkish Textbook for Foreigners* at the B1 level, were structured using role-playing, improvisation, image theater, inner voice, and animation techniques. Drama sessions consist of a warm-up phase that facilitates students' adaptation to the drama process through playful activities; an enactment phase that actively utilizes cognitive, emotional and motor skills; and an evaluation phase that allows students to review their own learning processes and drama experiences. Role-playing, improvisation, and dramatization techniques were chosen because they strengthen communication and social interaction, while image theater and inner voice techniques were chosen because they support emotional awareness, empathy, and self-control. The three drama session plans developed were designed as functional and practical tools that can be used in both native language teaching and teaching Turkish to foreigners. The study was conducted within the framework of a design and development research model focused on the development of teaching materials. In this context, the design process of teaching plans was examined; the implementation process of these plans and the positive results of teaching were reported in a previous study. The study is unique in terms of the literature as it presents examples of applications for idiom teaching through drama-based session plans.



KEYWORDS

Turkish teaching, Teaching Turkish to foreigners, idiom, Drama, Drama-based teaching.



1. Giriş

Dil, bireyler arası iletişimin ötesinde, düşünsel birikimin ve kültürel kimliğin aktarımında temel bir işlev görmektedir. Bu çerçevede deyimler, bir dilin anlam katmanlarını derinleştiren ve toplumun ortak değerlerini yansıtan özgün dil yapılarıdır (Aksan, 1996). Dil, insan düşüncesi ve kültürel birikimin başlıca aktarım aracı olarak işlev görür; bu çerçevede deyimler, hem dilin anlatım kapasitesini güçlendiren hem de toplumların kültürel değerlerini ve deneyimlerini somutlaştıran temel dil unsurlarıdır (Crystal, 2003). Okuma, yazma, konuşma ve dinleme olmak üzere dört temel dil becerisinin bireye kazandırılması ve bu becerilerin etkin biçimde kullanılabilmesi, bireyin sahip olduğu sözcük dağarcığının düzeyiyle doğrudan ilişkilidir (Karatay, 2004).

Deyimler, dil öğrenen bireylerin kültürel farkındalıklarını artırarak hedef kültürü daha iyi anlamalarına katkı sağlar ve dil öğretimini yapısal bilginin ötesine taşır (Lazar, 2003). Deyimler, dil öğrenenlerin ifadelerini daha doğal ve bağlama uygun kullanmalarına yardımcı olan önemli sosyal ve kültürel araçlardır (Çelik & Emiroğlu, 2023). Deyimlerin kültürel bağlamda öğretilmesi, öğrencilerin dil ve kültür bilgisini geliştirirken, uygun öğretim stratejileri öğrenme motivasyonunu ve başarıyı artırır (Blinova, 2020). Deyimlerin anlamları ile kullanım bağlamlarının edinilmesi, öğrencilerin hem anlama hem de üretme becerilerinde belirgin bir ilerleme sağlamaktadır (Liu, 2008). Kara ve Öztürk (2019), bağlama dayalı öğretimin, öğrencilerin deyimleri hem daha doğal kullanmalarını hem de anlamlarını kalıcı biçimde öğrenmelerini sağladığını belirtmektedir. Mecazlı anlatım özelliği taşıyan deyimler, dilin anlatım gücünü artırarak ifadenin daha etkileyici ve çarpıcı olmasına katkı sağlar (Hengirmen, 2007). Bardovi-Harlig ve Dörnyei (1998), deyim ediniminin dil öğrenenlerin pragmatik yeterliklerini geliştirerek, hedef dilde etkili ve bağlama uygun iletişim kurmalarını sağladığını vurgulamaktadır. Deyimler, anlamlarını oluşturan bireysel sözcüklerden bağımsız, tek bir anlam bütünlüğü olarak işlev görürler; bu özellikleri nedeniyle başka dillere aktarılabilirliği güçlüdür (Topçu, 2018). Duru'ya (2009) göre, deyim öğretiminde kalıcılığı artırmak için deyimlerin seçimi, bağlam içinde sunumu ve canlandırma teknikleriyle desteklenmesi etkili stratejilerdendir. Görsel materyallerle desteklenen ve kültürel bağlamda sunulan deyimlerin, öğrencilerin ilgisini artırdığı ve anlam temelli dil öğrenimini güçlendirdiği belirtilmiştir (Çiftçi, 2020).

Akpınar (2010), deyimlerin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dilin doğal akışını ve kültürel değerleri yansıttığını; iletişim becerilerini ve kültürel farkındalığı artırdığını belirterek, deyimlere öğretim programlarında daha fazla yer verilmesi gerektiğini savunmaktadır. Aydın (2019), deyimlerin yabancılara Türkçe öğretiminde hem dil becerilerini hem de kültürel değerleri aktarmada önemli olduğunu ve öğrencilerin kendi dillerindeki deyimlerle Türkçedeki benzerlerini karşılaştırmasının anlamayı ve kültürlerarası bütünleşmeyi kolaylaştırdığını belirtmektedir. Carter ve McCarthy (2011), deyim öğretiminde yaratıcı drama yönteminin kullanılmasının, öğrencilerin hem dil becerilerinin gelişimine katkı sağladığını hem de deyimlerin anlamlarını daha derinlemesine ve bağlam içinde kavramalarına olanak tanıdığını belirtmektedir. Drama, bireylerin hem diğer bireylerle hem de çevresindeki nesnelere kurduğu etkileşimlerden doğan ve bu etkileşimleri eylem temelli bir bütünlük içerisinde yapılandıran bir anlatı biçimidir. Drama, insan deneyimini çok katmanlı ve etkileşimli bir şekilde sahneye taşıyarak çatışma ve çözüm süreçleriyle insan doğasının derinlemesine incelenmesini sağlar (Adıgüzel, 2023).

AOBM'ye göre, etkileşim temelli öğrenme yöntemleri öğrencilerin dili sosyal bağlamlarda kullanmasını sağlar ve deyimlerin kültürel açıdan doğru öğrenilmesine katkıda bulunur; böylece dil yeterliği dilbilgisinin yanı sıra kültürel ve toplumsal boyutta da gelişir (Council of Europe, 2001). Bu bağlamda Türkçe öğretiminde deyimlerin etkili bir şekilde kazandırılması amacıyla yürütülen çalışmada, *İstanbul: Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı*'nda yer alan deyimleri merkeze alan, drama yöntemine dayalı oturum planları geliştirilmiştir. Çalışma ayrıca hem ana dili öğretiminde hem de yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde deyim öğretimi daha etkili hâle getirmeyi ve öğrenci merkezli bir öğrenme süreci sunmayı hedeflemekte; bu yönüyle çalışmanın alana uygulama temelli bir katkı sağlaması beklenmektedir.

2. Yöntem

Bu araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden tasarım ve geliştirme araştırması modeli çerçevesinde yapılandırılmıştır. Tasarım tabanlı araştırmalar; eğitim uygulamalarını geliştirmeye yönelik olarak tasarımcılar ve katılımcıların iş birliğiyle, döngüsel ve esnek bir süreç içinde yürütülen sistematik çalışmalardır (Wang ve Hannafin, 2005). Bu yaklaşım, yenilikçi araçlar ve modeller üretmeyi amaçlayarak eğitimde sürdürülebilir ilerlemeye katkı sağlamayı hedefler (McKenney ve Reeves, 2013).

Araştırmanın odak noktasını, öğretim materyali niteliğinde geliştirilen drama oturum planlarının tasarım süreci oluşturmaktadır. Bu doğrultuda, uygulama ve değerlendirme aşamalarına yer verilmemiş; yalnızca planların yapılandırılması süreci ele alınmıştır. *İstanbul: Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı*'nın B1 seviyesinden seçilen "bir çuval inciri berbat etmek", "içini kemirmek" ve "dil dökmek" deyimlerine yönelik drama temelli öğretim planları geliştirilmiştir. Deyimlerin anlamlarının belirlenmesinde Türk Dil Kurumuna ait Türkçe Sözlük esas alınmış, deyimlerin öyküsel bağlamda sunulmasında ise Dr. Ahmet Turan Sinan'ın *Deyimlerin Kısa Hikâyeleri* ile Necla Yavuz ve Münire Kevser Baş'ın *Deyimlerin Hikâyeleri* adlı kaynaklardan yararlanılmıştır. Geliştirilen drama oturum planlarının uygulama süreci bu çalışmanın kapsamı dışında bırakılmış; söz konusu uygulamalar farklı bir araştırmada ele alınmış ve öğretim üzerindeki olumlu etkileri raporlanmıştır (Gültürk ve Karakuş, 2025). Geliştirilen öğretim planlarının, hem ana dili öğretiminde hem de yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde farklı öğrenen gruplara uyarlanarak kullanılacak esneklikte olduğu düşünülmektedir.

3. Bulgular

3.1. Bir Çuval İnciri Berbat Etmek

(*düzelmekte olan bir durumu yersiz, yanlış davranışlarla bozmak*)

Süre: 40 dakika

Grup : Lise/5 öğrenci (Dönüşümlü uygulanabilir.)

Teknikler: Rol Oynama, Doğaçlama

Araç-Gereçler :

Sergi bezi (incirlerin ayıklanacağı örtü), incir temsili materyaller (sağlam ve çürük görünümlü-örneğin sünger, kâğıt top), çuval veya torba (incirlerin toplandığı, Sahne 2'de açılacak olan), rol kartları (karakter isimleri ve karakterlerin kısa özellikleri yazılı), basit kostüm aksesuarları (kasket, yazma gibi karakteri tanımlayan küçük parçalar), küçük sepet veya kaplar (incirleri ayırmak için).

Öğrenim Çıktıları:

1. Dramanın ısınma-hazırlık aşamasında oyunlara yer verildiğini fark eder.
2. İletişimin dramadaki önemini fark eder.
3. Jest, mimik ve beden dilini kullanır.
4. Drama çalışmalarında duyuların önemini fark eder.

Uygulama Aşamaları:

a. Isınma Aşaması

Isınma Oyunu: *Dondum – Açıldım*

Öğrencilerin sınıfta serbestçe dolaşmasıyla başlayan bu oyunda, öğretmen komut verdiği zaman hareket durur. Öğretmen "Dondum!" dediği anda herkes olduğu yerde donmuş bir heykel gibi hareketsiz kalır. Öğretmen "Açıldım!" komutunu verdiği zaman ise öğrenciler hareketlerine kaldıkları yerden devam ederler. Oyunun ikinci aşamasında, öğretmen donma anlarında pişmanlık, şaşkınlık, korku gibi bir duygu belirler. Bu kez, öğrenciler "Dondum!" komutuyla durduklarında, belirtilen bu duyguyu beden dillerini kullanarak ifade ederek hareketsiz kalırlar. Oyun, öğrencilerin farklı duygusal durumları canlandırmalarına imkân tanınması için bu şekilde birkaç tur oynanır.

b. Canlandırma Aşaması

DEYİMİN HİKÂYESİ

Çiftçinin biri çok cimriymiş. İncir yetiştirir, yaş ya da kuru satarmış. Bir hasat sonrası elinde kalan en iyi cins bir miktar inciri kurutmuş. Özenip bezenerek çuvala yerleştiriyormuş. Ancak arada birkaç tane de olsa kurtlu, çürük incir de varmış. Önce bunları kenara koymuş. Sonra dayanamayıp atmış sağlam incirlerin içine. Hanımı itiraz edecek olmuş ama "-Sen karışma." deyip azarlamış. İki hafta sonra tüccar gelip alacaktı. Evin bir kenarına kaldırmış incir çuvalını. Çuvalın ağzını açıp serginin üstüne yayınca incirleri, kurtlu ve çürük incirlerin koktuğu, birbirine yapıştığı görülmüş. Üstelik kurtlar cirit atıyormuş incirlerin üstünde. Çiftçinin hanımı "Açgözlü adam, bir çuval inciri berbat ettin." demiş.

ROLLER:

Çiftçi (ana karakter): Açgözlü ve kararsız. Kaliteli inciri satmak istiyor ama çürükleri de israf etmek istemiyor.

Çiftçinin Hanımı: Uyarıcı, sağduyulu

Komşu: Dış gözlemci, alıcı

Tüccar: Gelip incirleri satın almak isteyen kişi

SAHNE 1.

Çiftçinin evinin avlusu. Yerde bir sergi bezi serilmiş. Üzerinde incirler ayıklanıyor.

Çiftçi (kararsız ve aceleci bir şekilde):

— Hadi hanım, şu incirleri güzelce ayıklayalım. Tüccar gelmeden bitirmemiz gerek.

Çiftçinin Hanımı (uyarıcı ve temkinli):

— Ayıklayalım elbet. Ama şunlara bak, bu incirler kurtlu. Ayırılım bunları, sağlamların yanına koyma sakın!

Çiftçi (hafif gülererek, umursamazca):

— Üç beş taneden ne olur ki? Yazık değil mi bunlara? Kuruttuk, topladık, heba mı edelim?

Çiftçinin Hanımı (ısrarla, biraz endişeli):

— Olmaz öyle şey. Birkaç kurtlu incir hepsini mahveder. Dinle beni, kenara ayırılım şunları.

Çiftçi (sinirli, otoriter şekilde):

— Sen karışma hanım! Ben bilirim işimi! Koca çuvala ne zarar verecek üç beş tane incir? (Çiftçi, çürük incirleri sağlamların içine atar. Hanımı üzgünce başını sallar. Sahne kararır.)

SAHNE 2.

İki hafta sonra. Evin köşesinde duran çuval açılır. Tüccar gelmiştir.

Tüccar (meraklı ve iştahlı şekilde):

— Hadi bakalım, nasip! Göster şu incirleri çiftçi. Bu yıl çok soran oldu senin malı.

Çiftçi (gururlu şekilde, çuvalı açarken):

— En iyisinden kuruttum bu yıl! Gör bakalım.

(Çuval açılır. Herkes irkilir. İncirler kötü kokmakta, birbirine yapışmış ve kurtlanmıştı.)

Tüccar (şoke olmuş ve öfkeli):

— Bu ne böyle! Bu incir mi? Kurt kaynıyor içinde! Bu hale nasıl geldi bu incirler?

Çiftçinin Hanımı (üzgün ve haklı çıkmış şekilde):

— Açgözlülüğün yüzünden bir çuval inciri berbat ettin!

Komşu (başını sallar, üzgünce):

— O kadar emeğe yazık oldu. Onca sıcak, onca zahmet... Hep boşa gitti!

Çiftçi (önce savunmacı, sonra pişman bir tonda):

— Ne var yani? Üç beş taneydi sadece... Ben... ben nereden bilebilirdim böyle olacağını. (bir an durur, başını eğer)

— Haklısınız... Ben ettim, ben yedim zararı...



c. Değerlendirme Aşaması

Öğrencilere aşağıdaki sorular yöneltilerek öğrencilerin duygu ve düşünceleri alınır.

“Çiftçi neden bu hatayı yaptı?”

“Sizce çiftçi çuvala çürük incirleri katmasaydı ne olurdu?”

“Bir hatayı düzeltmenin yolları nelerdir?”

“Bu süreçte en çok hangi kısımdan keyif aldınız?”

3.2. İçini Kemirmek

(bir üzüntüden rahatsızlık duymak, tedirgin olmak)

Süre: 40 dakika

Grup: Lise/10 öğrenci (Dönüşümlü uygulanabilir.)

Teknikler: İmge Tiyatrosu, Doğaçlama, Rol Oynama, İç Ses

Araç-Gereçler:

Sınıf ortamı (geniş hareket alanı sağlanmalı), sergi bezi (heykel kompozisyonlarının sergilenmesi için), duygu etiketleri (suçluluk, korku, pişmanlık, endişe vb. yazılı A4 kâğıtları-karakterlere asmak için), basit kostümler veya aksesuarlar (isteğe bağlı-içsel duyguları yansıtmak için), karton ve kalem (duyguların ya da düşüncelerin yazılması için).

Öğrenim Çıktıları:

1. Dramanın ısınma-hazırlık aşamasında oyunlara yer verildiğini fark eder.
2. İletişim ve etkileşim çalışmalarında dili etkili kullanır.
3. Jest, mimik ve beden dilini kullanır.
4. Ritimli etkinliklerde bedeni ile doğaçlamalar kurgular.
5. Drama çalışmalarında kullanılan teknikleri uygular.

Uygulama Aşamaları:

a. Isınma Aşaması

Isınma Oyunu: Heykel Galerisi

Bu etkinlikte öğrenciler sınıfın içinde serbestçe yürüyerek oyuna başlarlar. Öğretmen, belirli aralıklarla “Dur!” komutunu verir ve ardından “suçluluk,” “pişmanlık,” “kararsızlık,” “korku” veya “içini kemiren düşünce” gibi soyut bir duygu ismi söyler. Öğrencilerin görevi, bu kavramı duydukları anda o duyguyu veya düşünceyi bedenleriyle heykel gibi donarak ifade etmektir. Birkaç saniyelik donma süresinin ardından, isteyen öğrenciler diğer öğrencilerin duruşlarını yorumlayabilir. Yapılan yorumlar genellikle “Bu duruş bana hangi duyguyu hissettirdi?” şeklinde, gözlemlenen bedensel ifadeye odaklanır.

b. Canlandırma Aşaması

İmge Oluşturma:

1. Öğrenciler 10 kişilik gruplara ayrılır.
2. Her grup, “bir kişiyi içten içe kemiren bir duygu ya da düşünce” konulu bir heykel kompozisyonu oluşturur.

- ⊙ Bir öğrenci ana karakter olarak seçilir (rahatsızlık duyan kişi).
- ⊙ Diğer öğrenciler, onun içini kemiren “duygu, düşünce, baskı, korku” gibi soyut kavramların bedensel imgeleri olur. (Bu aşamada, öğrencilerin üzerine “suçluluk”, “korku” ve “pişmanlık” gibi duyguların yazılı olduğu kâğıtlar asılabilir.) “Suçluluk” karakterin omzuna yüklenmiştir. “Korku” onu kolundan çekiştirir. “Pişmanlık” yere çömelip ayaklarına sarılır.
- ⊙ Her grup hazırlığını tamamladığında sırayla sahneye çıkar. Kompozisyonlar sessiz, donmuş heykel olarak sunulur.

Heykeli Konuşturma:

- ⊙ Bir kompozisyon seçilir.
- ⊙ Öğrenciler sırayla heykeldeki bir karakterin yerine geçip o rolün iç sesini seslendirir:
“Ben pişmanlık... Her gece aklımdayım.”
“Ben endişe... O konuşurken hep kalbini sıkıyorum.”
“Ben, içini kemiren gizli sıırım... Hiç söylemedi beni.”

c. Değerlendirme Aşaması

Öğrencilere aşağıdaki sorular yöneltilerek öğrencilerin duygu ve düşünceleri alınır.

“Bu deyim sizce hangi duygularla ilgilidir?”

“Gerçek hayatta insanların içini kemiren durumlar neler olabilir?”

“Bu tür duygularla başa çıkmak için neler yapılabilir?”

“Bu süreçte en çok hangi kısımdan keyif aldınız?”

3.3. Dil Dökmek

(yalvarıp yakarmak, beğendirmek için güzel sözler söylemek)

Süre: 40 dakika

Grup: Lise/10 öğrenci (Dönüşümlü uygulanabilir.)

Teknikler: Rol Oynama, Doğaçlama, Canlandırma

Araç-Gereçler:

Kostüm (*zaptiyeler, karakol amiri ve Ertuğrul için şapka, atkı, gözlük, basit ceket vb.*), yaka kartları/rol kartları (üzerinde “Karakol Amiri”, “Ertuğrul”, “Zaptiye” gibi ifadelerin yer aldığı, öğrencilerin rollerini karıştırmadan oynamalarına yardımcı olacak kartlar), karakol ortamını çağrıştıran dekoratif malzemeler: sade bir masa (amir masası gibi), sandalye, sınıf tahtasına yapıştırılabilecek karakol yazısı, ses efekti (isteğe bağlı): zaptiye yürüyüşü, sokak sesi, karakol telefonu zili gibi sesler (akıllı tahta veya hoparlör aracılığıyla verilebilir), afiş veya fon kâğıdı: Sahne bölümlerini tanımlamak için arkaya asılabilir (“Sahne 1: Park”, “Sahne 2: Karakol” gibi), Ertuğrul’un çantası veya defteri.

Öğrenim Çıktıları:

1. Grup üyeleriyle iletişim ve etkileşime girmeye istekli olur.
2. İletişim ve etkileşim çalışmalarında dili etkili kullanır.
3. İletişim ve etkileşim çalışmalarında jest, mimik ve beden dilini kullanır.
4. İletişim ve etkileşim amacıyla yapılan doğaçlama ve rol oynama çalışmalarına katılır.

Uygulama Aşamaları:

a. Isınma Aşaması

Isınma Oyunu: *Sandalyeyi Kap!*

Bu oyun, sınıfın ortasına konulan bir sandalye ile başlar. Her turda bir öğrenci sandalyeye oturur ve "sandalyeyi bırakmak istemeyen kişi" rolünü üstlenir. Diğer bir öğrencinin görevi ise bu kişiyi tamamen sözlü ikna yöntemleriyle sandalyeden kalkmaya razı etmektir. İkna süreci, genellikle "lütfen kalk, çünkü..." diye başlayan ve "Yorulдум" gibi yaratıcı bahaneler içeren nedenler sunularak ilerler. Oyunu daha derinleştirmek için ikna etmeye çalışan öğrenci, "Siz yorgun olsaydınız..." gibi ifadelerle sandalyedeki kişiyi kalkmaya teşvik edebilir. Oyunun temel amacı, fiziksel temas olmadan, güzel ve yaratıcı sözlerle ikna becerilerini geliştirmektir.

b. Canlandırma Aşaması

DEYİMİN HİKÂYESİ

Şehir parkına arkadaşlarıyla buluşmaya giden Ertuğrul kendini bir kargaşanın içinde bulur. Zaptiyeler parktaki herkesi gözaltına alıp karakola götürür. Türkçeyi çok güzel kullanan Ertuğrul, karakol amirine yalvarıp yakarıp sonunda onu ikna eder ve serbest kalır. Bırakılınca doğru eve gidip başına gelenleri anlatarak: "Bir bilerseniz oradan çıkmak için ne dil döktüm." der.

Roller:

Ertuğrul (ana karakter): Haksız yere karakola götürülür.

Karakol amiri: Sert, şüpheli.

Zaptiyeler: Kalabalığı karakola götüreren görevliler.

Arkadaşlar: Parkta olan diğer gençler.



Sahne 1. PARK

(Şehir parkı. Ertuğrul ve arkadaşları ağacın altında oturmuş, sohbet etmektedirler. Gü-lüşmeler duyulur.)

Arkadaş 1: Bugün hava şahane. Böyle oturup konuşmak iyi geldi vallahi.

Ertuğrul: Sınavlardan sonra en iyi terapi bu. Azıcık kafa dağıtalım dedik.

(Birden ciddi adımlar, düdük sesleri. Zaptiyeler sahneye girer.)

Zaptiye 1: Kimliğinizi çıkarın! Herkes sıraya girsin!

Zaptiye 2: Burada toplanmak yasak! Hepiniz bizimle geliyorsunuz.

Ertuğrul (şaşkın ve tedirgin): Ne oluyor? Biz bir şey yapmadık ki!

(Zaptiyeler kimseyi dinlemeden gençleri götürür. Işık kararır.)

Sahne 2. KARAKOL

(Karakol. Ertuğrul, karakol amirinin karşısında tek başınadır. Omuzları düşük, ama yüzün-de endişeli bir kararlılık vardır.)

Karakol Amiri (sert bir sesle): Parkta ne işiniz vardı? Ne yapıyordunuz orada?
Ertuğrul (kırmadan, sakin): Efendim, ben sadece arkadaşlarla buluşmuştum. Hiçbir suçum yok.

Ertuğrul (daha içten): Ailem merak eder. Ben dershaneye gidecektim...

Ertuğrul: Ne olduğunu bile anlamadan kendimi gözaltında buldum. Lütfen beni dinle-yin...

(Amir bir süre düşünür. Sonra kararlı ama daha yumuşak bir tonla konuşur.)

Karakol Amiri: Hadi git bakalım. Ama bir dahakine daha dikkatli ol.

(Işık yavaşça değişir. Sahne artık Ertuğrul'un evidir. Annesi mutfakta telaşlıdır. Kapı sesi duyulur.)

Anne (heyecanla kapıya koşar): Ertuğrul! Oğlum neredeydin? Çok korktum!
Ertuğrul (yorgun ama rahatlamış): Anne... Karakola götürdüler bizi. Ama çok konuştum, kendimi anlattım.

Ertuğrul (başını sallar, gözlerinde hafif bir gurur): Bir bilsen... Oradan çıkmak için ne dil döktüm! (Anne oğluna sarılır. Işık kararır.)

c. Değerlendirme Aşaması

Öğrencilere aşağıdaki sorular yöneltilerek öğrencilerin duygu ve düşünceleri alınır.

“Ertuğrul hangi sözleriyle karakol amirini ikna etti?”

“Güzel söz söylemenin ve ikna edici konuşmanın önemi nedir?”

“Bu süreçte en çok hangi kısımdan keyif aldınız?”



4. Sonuç

Drama oturum planları; öğrencilerin sürece uyum sağlamasını kolaylaştıran oyunsu etkinliklerle başlayan ısınma aşaması, bilişsel, duyuşsal ve devinimsel becerilerin etkin biçimde kullanıldığı canlandırma aşaması ve öğrencilerin hem kendi öğrenmelerini hem de drama deneyimlerini değerlendirdikleri son aşama olmak üzere üç temel bölümden oluşmaktadır. Bu aşamalarda iletişim ve sosyal etkileşimi güçlendirme amacıyla rol oynama, doğaçlama ve canlandırma tekniklerine; duyuşsal farkındalık, empati ve öz denetimi geliştirme hedefiyle imge tiyatrosu ve iç ses gibi tekniklere yer verilmiştir. Hazırlanan drama oturum planları, lise düzeyindeki öğrencilerin deyimlerin anlamını daha iyi kavramalarını ve bu deyimleri günlük yaşamda kullanabilme becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Rol oynama, doğaçlama ve iç ses gibi yöntemler; öğrencilerin jest, mimik ve beden dilini etkili bir biçimde kullanmalarını desteklemektedir. Bunun yanında, drama çalışmaları empati gelişimini teşvik ederken grup içi iletişimi de kuvvetlendirmekte; beden-ritim uyumu ve duyuların etkin kullanımıyla öğrencilerin beden farkındalığını artırmaktadır. Bu tasarım, öğrencilerin hem sosyal hem de duygusal yönden çok yönlü bir gelişim göstermelerine katkı sunmaktadır. Drama temelli bu öğretim planları, hem ana dili öğretimi hem de yabancılarla Türkçe öğretimine kolaylıkla uyarlanabilecek, uygulanabilir ve işlevsel bir yapıya sahiptir. Drama oturum planlarının esnek bir yapıda tasarlanması ve sınıf ortamı, öğrenci sayısı ile bireysel farklılıklar dikkate alınarak uyarlanmasının uygulamanın etkililiğini ve öğrenci katılımını artıracığı öngörülmektedir.

KAYNAKÇA

- Adıgüzel, Ö. (2023). *Eğitimde yaratıcı drama*. Yapı Kredi Kültür ve Sanat Yayınları.
- Akpınar, M. (2010). *Deyim ve atasözlerinin yabancılarla Türkçe öğretiminde kullanımı üzerine bir araştırma* [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi].
- Aksan, D. (1996). *Türkçenin söz varlığı*. Engin Yayıncılık.
- Aksan, D. (2013). *Türkçenin gücü*. Bilgi.
- Aydın, Ö. (2019). Türkçe öğretiminde kültürel öğeler ve deyimlerin önemi. *Dil ve Edebiyat Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9(2), 45–67.
- Bardovi-Harlig, K., & Dornyei, Z. (1998). Do language learners recognize pragmatic failures? *TESOL Quarterly*, 32(2), 233–255.
- Blinova, O. (2020). Teaching idioms in English as a second language: An analysis of issues and solutions. *Journal of Language Teaching and Learning*, 29(2), 33–49.
- Carter, R., & McCarthy, M. (2011). *Vocabulary and language teaching*. Routledge.
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press. (Original work published)
- Crystal, D. (2003). *The Cambridge encyclopedia of the English language* (2nd ed.). Cambridge University Press.

KAYNAKÇA

- Çelik, D., & Emiroğlu, S. (2023). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlere hareketli resimlerle atasözleri ve deyimlerin öğretimi. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 8(1), 69–92.
- Çiftçi, B. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde deyimlerin hikâyeleri ile öğretimi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 98–112.
- Duru, H. (2009). *Atasözleri ve deyimlerin yabancılara öğretilmesinde yöntem ve teknikler* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Fatih Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı].
- Gültürk, Z., & Karakuş, N. (2025). Yabancılara Türkçe öğretiminde drama yönteminin deyim öğretimine etkisi. *International Journal of Language Academy*, 13(1), 182–200. <https://doi.org/10.29228/ijla.79799>
- Hengirmen, M. (2007). *Atasözleri ve deyimler sözlüğü*. Engin Yayınevi.
- Kara, H., & Öztürk, H. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde bağlama dayalı deyim öğretimi. *Türkçe Araştırmaları Dergisi*, 12(3), 23–40.
- Karatay, H. (2004). *İlköğretim ikinci kademede Türkçe ders kitaplarının ortak kelime kazandırma yönünden değerlendirilmesi* [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi].
- Lazar, G. (2003). *Meaning and metaphor: Activities to practise figurative language*. Cambridge University Press.
- Liu, D. (2008). *Idioms: Description, comprehension, acquisition, and pedagogy*. Routledge.
- McKenney, S., & Reeves, T. C. (2013). Educational design research. In J. M. Spector, M. D. Merrill, J. Elen, & M. J. Bishop (Eds.), *Handbook of research on educational communications technology* (pp. 131–160). Springer.
- Sinan, A. T. (2019). *Deyimlerin kısa hikâyeleri*. Kesit Yayınları.
- Topçu, Tecelli, N. (2018). Günlük iletişimde deyimler: Yazılı basından örnekler. In G. Çakıcı, Z. Gözaydın, & Z. Zülfiyar (Eds.), *2017 Türk Dili Yılı Armağanı Kitabı* (pp. 134–142). TDK.
- Wang, F., & Hannafin, M. J. (2005). Design-based research and technology-enhanced learning environments. *Educational Technology Research and Development*, 53(4), 5–23.
- Yavuz, N., & Baş, M. K. (2017). *Deyimlerin hikâyeleri*. Grafiker Yayınları.



XVII.ULUSLARARASI
DÜNYA DİLİ
TÜRKÇE
SEMPOZYUMU

Zuhal KÜLTÜRAL*

Firdevsî'nin Şehnâmesinin Azerbaycan Türkçesine Manzum Çevirisi Üzerine

Özet

Firdevsî'nin meşhur destanı *Şehnâme* doğuda ve batıda birçok dile aktarıldığı gibi manzum ve mensur Türkçe çevirileri de yapılmıştır. Eserin Memlûk Sultanı Kansu Gavri'nin isteği üzerine, Diyarbakırlı Şerifi (Şerif Âmidî) adıyla bilinen Hüseyin bin Hasan bin Muhammed el-Hüseyinî el-Hanefî tarafından yapılan manzum çevirisi XVI. yüzyıl Anadolu Türkçesinin en hacimli eserlerinden biridir. *Şehnâme*'nin bazı bölümlerinin Azerbaycan Türkçesine çevirisi ilk olarak çeşitli şair ve mütercimlerden Reşid Bey Efendiyev, Abbas ağa Kaibov, Mirza Elekber Sâbir, A. Nazmi, Abdulla Şaik, Mikayıl Müşfik tarafından yapılmıştır. *Şehnâme*'nin en hacimli manzum çevirisi ise Memmed Mübariz Alizade tarafından yapılmıştır. Eserin mütercimi M. Mübariz Alizade (1911-1994) yılları arasında yaşamış olup Azerbaycan ve Fars edebiyatının muhtelif konularında araştırmalar yapmıştır. İran ve Azerbaycan klasiklerini ve çağdaş şairlerin şiirlerini hem Azerbaycan Türkçesine hem de Farsçaya tercüme etmiştir. Eşki'nin *Müntehabât*, Firdevsî'nin *Şehnâme*, Cami'nin *Yusuf ve Züleyha*, Hamidî'nin *Dan Sökülür*, Şehriyar'ın *Gecenin Efsanesi* kitap olarak yayımlanmıştır. Mübariz Alizade'nin *Şehnâme*'nin Azerbaycan Türkçesine çevirisinin ayrı bir yeri vardır. M. Alizade'nin yaklaşık otuz yılını vererek hazırladığı manzum çevirinin ilk olarak 6 ciltte yayımlanması düşünülmüştür. Çevirinin birinci cildi İran'da Arap harfleriyle yayımlanmıştır. Bu bir ciltlik çeviri daha sonra Latin harfleriyle de 2004'te 262 sayfa olarak yayınlanmıştır. Bu çeviri "Söhrab" destanı ile bitmektedir. Mütercimin vefatından sonra çevirinin en hacimli baskısı 2005'te 992 sayfa olarak yayımlanmıştır. M. Alizade'nin Firdevsî ve *Şehnâme* hakkındaki görüşleri eserin 16-29. sayfaları arasında "Şark Poeziyasının Kıymetli İncisi" başlığı altında verilmiştir. Bu bölümden sonra eserin 52. sayfasından itibaren "Keyumers" bölümüyle çeviriye geçilir. Bu çalışmada *Şehnâmenin* Azerbaycan Türkçesine yapılan manzum çevirisi üzerinde durulacak ve M. E. Sâbir ve M. Mübariz Alizade çevirilerinden çeşitli örnekler verilecektir.



**ANAHTAR
KELİMELER**

Şehnâme, Mübariz Alizade, M.E.Sâbir, Azerbaycan Türkçesi, Manzum çeviri.

* Prof. Dr., Marmara Üniversitesi İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü Emekli Öğretim Üyesi. zuhal.kultural@marmara.edu.tr



The Verse Translation Of Firdawsi's Shahname Into Azerbaijani Turkish

ABSTRACT

Firdevsi's famous epic, the *Shahnameh*, has been translated into many languages in both the East and West, as well as into Turkish in both verse and prose forms. The verse translation of the work, prepared by Husayn ibn Hasan ibn Muhammad al-Husayni al-Hanafî, known as Sharif Âmidî of Diyarbakır, at the request of the Mamluk Sultan Gansu Gavri, is one of the most voluminous works in 16th-century Anatolian Turkish. Some sections of the *Shahnameh* have been first translated into Azerbaijani Turkish by various poets and translators, including Rashid Bey Efendiyev, Abbas Agha Kaibov, Mirza Alekber Sabir, A. Nazmi, Abdulla Shaik, and Mikayil Müşfik. The most comprehensive verse translation of the *Shahnameh* has been made by Mammad Mubariz Alizade. The translator of the work, M. Mubariz Alizade (1911-1994), has lived between 1911 and 1994 and has conducted research on various topics in Azerbaijani and Persian literature. He has translated Iranian and Azerbaijani classics and the poems of contemporary poets into both Azerbaijani Turkish and Persian. Eşki's *Müntehabât*, Firdevsi's *Shahnameh*, Jami's *Yusuf and Zuleyha*, Hamidi's *Dan Sökülür*, and Shahriyar's *Legend of the Night* have all been published as books. Mubariz Alizade's translation of *Shahnameh* into Azerbaijani Turkish holds a special place. The verse translation, which M. Alizade has dedicated nearly thirty years to preparing, has been initially planned to be published in six volumes. The first volume of the translation has been published in Iran in Arabic script. This one-volume translation was later published in Latin script in 2004, consisting of 262 pages. This translation concludes with the epic poem "Sohrab." After the translator's death, the most comprehensive edition of the translation was published in 2005, consisting of 992 pages. M. Alizade's views on Firdevsi and the *Shahnameh* are presented under the title "The Precious Pearl of Eastern Poetry" on pages 16-29. After this section, the translation begins with the section "Keyumers" starting on page 52. This study will focus on the verse translation of the *Shahnameh* into Azerbaijani Turkish and will provide various examples from the translations of M. E. Sabir and M. Mübariz Alizade.



KEYWORDS

Shahnameh, Mübariz Alizade, M.E. Sâbir, Azerbaijani Turkish, Verse translation.



1. Giriş

Fars edebiyatının en büyük eserlerinden olan *Şehnâme* dünya klasikleri arasında önemli bir yere sahiptir. İlk insanın yaratılışından başlayan eser (Keyumers) İran'da Arapların egemen olduğu döneme kadar geçen süreçteki İran'ın destansı tarihi ile gerçek bilgileri harmanlayarak vermektedir. *Şehnâme*'de Pişdâdiler, Keyâniler, Eşkâniler ve Sasaniler dönemine ait olaylar ve Cemşid, Dahhâk, Feridun, Turan ülkesinin hükümdarı Efrâsiyâb (Alp Er Tonga), Dârâ, İskender gibi karakterler yer almaktadır (Kanar, 2010, s.290-292). *Şehnâme* doğuda ve batıda birçok dile aktarıldığı gibi manzum ve mensur Türkçe çevirileri de yapılmıştır. Eserin Memlûk Sultanı Kansu Gavri'nin isteği üzerine, Diyarbakırlı Şerifi (Şerif Âmidî) adıyla bilinen Hüseyin bin Hasan bin Muhammed el-Hüseyinî el-Hanefî tarafından yapılan manzum çevirisi XVI yüzyıl Anadolu Türkçesinin en hacimli eserlerinden biridir. Eser Mısır'da on yıl içinde tamamlanarak 916'da (1510) Kansu Gavri'ye sunulmuştur. Türkiye ve Türkiye dışındaki kütüphanelerde çeşitli nüshaları bulunan eserin Topkapı Sarayı Müzesi Kütüphanesindeki nüshası Şerifi'nin hattıyla kaleme alınmış tek nüshadır. Bu nüsha 2 cilt halinde ve 1170 varaktır. Eser 56205beyit olup 685 adet Farsça konu başlığı bulunmaktadır.¹ *Şehnâme*'nin bazı mensur çevirileri de yapılmış olmakla birlikte tek manzum çeviri Şerifi'ye aittir.

Azerbaycan'da da çeşitli şair ve mütercimlerden Reşid Bey Efendiyev, Abbas ağa Kaibov /Nazir/, Mirza Elekber Sâbir, A. Nazmi, Abdulla Şaik, Mikayıl Müşfik, Mir Mehdi Seyidzade *Şahnâme*'nin çeşitli destanlarını tercüme etmişlerdir. Üzeyir Hacıbeyov "Rüstem ve Söhrab" destanı esasında aynı adlı opera bestelemiş, Latif Kerimov "Firdevsî" adlı halısında şairin portresini yapmıştır. Hüseyin Cavid, *Siyavuş* piyesini yazmıştır. Bütün bu çalışmalar Firdevsî'nin *Şahnâme*'sinin Azerbaycan'da büyük şöhret kazandığını göstermektedir (Alizade, 2005, s.6).

2. Şehnâme'nin Azerbaycan Türkçesine Manzum Çevirisi

2.1. Mirza Elekber Sâbir ve Şehnâme Çevirisi

Şehnâme'nin bir bölümü Mirza Elekber Sâbir tarafından Azerbaycan Türkçesine çevrilmiştir. Azerbaycan sahası Türk edebiyatında Nesimi, Nizami, Fuzuli, Mirze Fethali Ahundov gibi şahsiyetlerle birlikte anılan diğer büyük bir şair Mirza Elekber (Ali Ekber) Sâbir'dir. "1862'de Azerbaycan'da Şamahı kentinde doğmuştur. İlk eğitimini yedi yaşında mahalle mollahanesinde almış, daha sonra Seyid Ezim Şirvani'nin Şamahı'da açtığı Usul-i Cedid okuluna devam etmiştir. Bu dönem hayatını ve dünyaya bakış açısını değiştirmiş ve hocası sayesinde şiir sanatına bağlanmıştır. İlk şiirleri 1903'te *Şergi Rus* gazetesinde yayımlanmış, asıl şöhretini ise 1906 yılından itibaren *Molla Nasreddin* dergisinde, Din Direyi, Mir'ât, Fâzıl, Ağlar Güleyen ve özellikle "Hophop" takma adlarıyla yayımladığı şiirleri ile kazanmıştır. Bir müddet Horasan, Semerkand, Buhara, Aşkabad gibi çeşitli Türk kültür merkezlerini gezmiş, babasının vefatından sonra geri dönmüş ve sabun yapıp satarak geçimini sağlamıştır. 1908'den de itibaren Şamahı'da ve Bakü'de bir müddet öğretmenlik yapmıştır. Hayatı sıkıntılar ve mücadeleler içinde geçen şair genç yaşta hastalanarak 1911'de Şamahı'da vefat etmiştir. (Taşkesenlioğlu, 2014).

Mirza Elekber Sâbir, başta *Molla Nasreddin* olmak üzere dönemin önemli dergilerindeki mizah yazıları ve ölümünden sonra dostu şair Abbas Sıhhat'in gayretleriyle basılan *Hophopname* adlı şiir kitabı ile Türk dünyasında tanınmış büyük bir şairdir. Vaqıf Sultanının redaktörlüğünde 2002 yılında Bakü'de yayımlanan eserde Sâbir'in şiirlerinin ölümünden sonra ilk defa arkadaşı Abbas Sıhhat tarafından toplanıp *Hophopname* adıyla Bakü'de 1912'de yayımlandığı belirtilmektedir. Eser daha sonra 1914'te halktan toplanan maddi yardımlar sayesinde yeniden basılmıştır. İlk iki neşri Abbas Sıhhat tarafından hazırlanan kitabın adı Sâbir'in gizli imzalarından biri olan "Hophop" esas alınarak "*Hophopname*" olarak adlandırılmış ve sonraki baskılarda da ismi değiştirilmemiştir. Sâbir'in eserlerinin ilmi-akademik neşri 1962-65 yıllarında şairin doğumunun 100. yılı münasebetiyle Azerbaycan İlimleri Akademisi tarafından basılmıştır. Üç cilt olan eser Memmed Memmedov tarafından tertip edilmiş, sondaki sözlük ise Ekrem Cafer tarafından hazırlanmıştır. *Hophopname* 2004 yılında Bakü Şerq-Qerb yayınevinde tekrar yayımlanmıştır. Bu baskı 1962-65 yıllarındaki 3 cilt esas alınarak Memmed Memmedov tarafından tekrar yayına hazırlanmıştır. Sâbir'in tespit edilebilen bütün eserleri bu kitapta toplanmıştır. Eser Türkiye'de ilk olarak 1975 yılında Dr. Mecit Doğru tarafından kısa bir bibliyografik bilgi eklenerek Kiril alfabesiyle yazılmış bir *Hophopname* metninden Latin harflerine aktarılarak yayımlanmıştır.

Çeşitli dönemlerde Arap, Kiril ve Latin harfleriyle yayımlanan eser üzerinde tarafımızdan yapılan çalışmalar sonucunda *Hophopname*'deki *Şehnâme* çevirisinin şu baskıları görülmüştür: **1.** Bakü Azerneshr'de 1948'de H. Cevadzade tarafından yayına hazırlanan *Hophopname*'de *Şehnâme* çevirisi 388-400. sayfalar arasında olup Kiril alfabesi ile yayımlanmıştır. **2.** 1960'da Azerbaycan Devlet Neşriyatı tarafından Kiril alfabesi ile yayımlanan eserde *Şehnâme* çevirisi 385-395. sayfalar arasında yer almaktadır. **3.** Bakü 1962'de H. Memmedov tarafından tertip edilen Arap harfli *Hophopname*'de de *Şehnâme* çevirisi 313- 329. sayfalar arasında yer almaktadır. **4.** 1965'te Memmed Memmedov tarafından tertip edilen 3 ciltlik *Hophopname*'de ise *Şehnâme* çevirisi III cilt'te 122-134. sayfalar arasında olup Kiril alfabesiyle yayımlanmıştır. **5.** M. Ə. Sabir Tahir-zade *Bütün Eserleri* 1934'te Bakü'de yayımlanan eserde *Şehnâme* çevirisi 415-430. sayfalar arasında Latin harfleriyle yayımlanmıştır. 2002'de Vaqıf Sultanlı tarafından neşredilen Latin harfli *Hophopname*'de *Şehnâme* çevirisi 341-354. sayfalar arasındadır. Latin harfli diğer bir çeviri ise Bakü'de 2004'te yayımlanan 2 ciltlik *Hophopname*'nin 2. cildinde 139-153. sayfalar arasındadır. Eserdeki *Şehnâme* çevirisinde şu konu başlıkları yer almaktadır:

1. Tus və Giv pəhləvanların ovlaqdan bir gözəl qız gətirmələri və Keykavusun o qızı xatunluğa götürməyi (s.139); 2. Siyavuşun anadan olmağı və Rüstəmin ona Zabilistanda tərbiyə verməyi (s.142); 3. Rüstəmin Siyavuşu İran'a getirməyi (s.144); 4. İzdıyad (s.146); 5. Tercüme (s.147); 6. Sudabə'nin Siyavuş'a aşiq olmağı (s.147-153).

Aşağıda verilen örnekler Bakü'de 2004'te yayımlanan Latin harfli 2 ciltlik *Hophopname*'nin 2. cilt 139-153. sayfaları arasındaki *Şehnâme* çevirisinden alınmıştır.



Tus və Givpəhləvanların ovlaqdan bir gözəl qız gətirmələri və Keykavusun o qızı xatunluğa götürməyi

Belə nəql edir möbidi-huşyar
Ki, Tus etdi bir sübh əzmi-şikar;
Olub Giv Gudərz ona həm'inan
Dəxi bir neçə şirdil pəhləvan,
Əl üstündə şəhbazi-şahinşikar,
Şikar itləri seyd üçün biqərar.
Sürüb at Değuy dəştinə yetdilər,
O yerdə firavan şikar etdilər.
O səhra idi türklə həmcivar,
Qurulmuşdu xərgahlər bişümar.
Baxanda gəlirdi gözə bərməla,
Uzaqda əcəb cəngəli-basəfa.
Qabaqca rəvan Tusü Givi-cəvan,
Gəlir dalda həm bir neçə pəhləvan.
Sürüb at, olub varidi-mürğzar;
Təfərrüc edirdi iki namdar;
Bərabərdə cilvə edib nəgəhan,
Mələk çöhrəli bir qız oldu əyan;
Gözəl qız, vəli, misli aləmdə yox,
Bu qaş, göz bəni-növ'i-adəmdə yox.
Ona söylədi Tus: "Key gül'üzər,
Nədən bişə içrə tutubsan qərar?"
Cəvabən dedi nəzənin: "Key süvar,

Atamdan cəfa görmüşəm bişümar. (s.139)

Siyavuşun anadan olmağı və Rüstəmin ona Zabilistanda tərbiyə verməyi

Bir ol qədr dövr etmədi ruzigar
Ki, gülzarı şad etdi xürrəm bəhar.
Yetib axirə doqquz ay şad ona,
Xuda verdi bir tifli-növizad ona.
Xəbər verdilər şahə mövluddən
Ki, şad ol bu mövludi-məs'uddən.
Əcəb saf təl'ət, əcəb nikru,
Məgər göz görübdür belə ruyü mu?
Olub şah Kavus məsrurü şad,
Siyavuş qoydu o mövludə ad.
Edib həzrəti-həqqə şükürü sipas,
Tələb qıldı bir mahir əncümşinas.
Münəccim öz elmində huşyar idi,
Rümuzi-nücumə xəbərdar idi.
Baxıb talein gördü aşıftədir.
Bu mövludun iqbali çox xüftədir.
Hüzuri-şəhə ərzi-hal eylədi,
Şəhi bu xəbər pürməlal eylədi.
Ziyadə mükəddər olub şəhriyar,
Bu hal ilə ta keçdi bir ruzigar.
Vəli, bir gün etdi Təhəmtən vürud,
Hüzuri-şəhənşəhdə qıldı dürud:
"Ki, ey əfsərin ərşi-pirayəsi,
Bu tiflin mən olsam gərək dayəsi,
Gözüm nuru tək xatirin istərəm,
Gərək mən ona tərbiyə göstərəm".
Şəh isə təfəkkür edib bir zəman,
Bu əmrə riza verdi qəlbi həman.
Qoşub Rüstəmi-Zalə şahzadəsin,

Rəvan etdi ol sərv-i-azadəsin. (s.142)



Rüstəmin Siyavuşu İrana gətirməyi

Olub ta ki, Kavus-Key baxəbər,
Buyurdu, açıldı livayi-zəfər.
Götürdü sipahi-giran Givü Tus,
Çalındı neyü nayü şeypurii kus.
Büsati-tərəb cümlə saz etdilər.
Rəvan oldular, pişvaz etdilər.
İki fəvc edib bir-birin didü bus,
Döyüldü iki səmtdən təblü kus.
Bu didar ilə şadman oldular.
Dəri-qəsri şahə rəvan oldular.
Pərəstarlər məcməri-udlə.
Nəvazəndələr çənglə, udlə.
Sərəfrazlar müntəzəm səfbəsəf,
Sipəhdarlər müntəzir hər tərəf;
O şəhzadəyə şahrah açdılar.
Xüram eylədikcə gühər saçdılar.
Görüb təxtin üstündə Gavi-səri.
Dirəxşəndə xurşidək əfsəri
Düşüb səcdəyə qıldı əvvəl nəmaz,

O, mə'budinə etdi razü niyaz. (s.144)



İzdiyard

Vəli, etdi şəfqətlə bir dəm nigah,
Belə söylədi oğluna padşah:
"Ki, ey nayibim, yadigarım, oğul!
Gülüm, gülşənim, nöbəharım, oğul! (s.146)
Demə sərbüləndəm ki, şahzadəyəm,
Əsarət nədir, mən ki, azadəyəm;
Mühəyyadürür təxtü tacım mənim,
Nədir kimsədən ehtiyacım mənim?!
Sənə, qaliba, elm olur ehtiyac,
Tapar elmlə mülkü dövlət rəvac.
Demə irsi-əbdir mənə taci-zər,
Sənə irsdir bəlkə elmi-pədər.
Zərin tacına eyləmə iftixar,
Hünər birlə ol tacə minnətgüzar.
Ədəb iktisabında çox şaiq ol,
Vücudunla təxti-zərə layiq ol;
Rəyyətnəvaz ol, ədalətşiar.
Rəyyətlə dövlət olur bərqərar.
Demə, eylərəm tacı səndən diriğ,
Vəli, qıl təkamüldə sə'yi-bəliğ.
Səninçin bu taci-şəhi bəslərəm,

Həman sərbülənd olmağın istərəm!" (s.146).

Şahnâme'nin Azərbaycan Türkçesine bir digər manzum çevirisi M. Mübariz Alizade tərəfindən yapılmışdır.

2.2. M.Mübariz Alizade Hayatı ve Eserleri

(1911-1994) illəri arasında yaşayan M. Mübariz Alizade İran'da doğmuş, kiçük yaşta annesinin vəfatı üzərində evdən ayrılaraq bir tacirin yanında çalışmaya başlamışdır. 1928'de Nahçıvan'a gələn Alizade, 1932'de Tiflis şəhərində universite təhsilini Siyasî Bilimler fakültesində tamamladıktan sonra bir müddət orada çalışmış, daha sonra Azərbaycan'a gəlmişdir. 1937'de Azərbaycan Pedagoji Enstitüsünü bitirərək hocalıq yapmaya başlamışdır. Daha sonra "Nizâmî Gencevî" adlı tezi ilə filoloji ilimləri əlimi ünvanını alaraq 1944'te Azərbaycan Devlet Universitesində çalışmaya başlamışdır. 1945'te yeni açılan Şarkiyat Fakültesində Fars, Arap, Türk edebiyatı tarixi öğretimi konularında böyük xidmətləri olmuşdur.



Uzun yıllar Fars edebiyatı sahasındaki çalışmaları sonucunda "XIX.-XX asırlar Fars Edebiyatı'nda Demokratik Düşüncenin Gelişme Yolları" adlı doktora tezini 1969'da tamamlamıştır. Şark edebiyatının, özellikle Azerbaycan ve Fars edebiyatının muhtelif konularında araştırmalar yaparak Moskova, Taşkent, Tiflis, Tahran ve Tebriz'de çeşitli konferanslara katılmıştır. Kendisi de şairler yazmış olan Mübariz Alizade, bedii ve ilmî eserlerinde Memmed Mübariz, M. Mübariz Alizade, ve daha önceleri de M. Erveneqi isimlerini kullanmıştır. İran ve Azerbaycan klâsiklerini ve muasır şairlerin şiirlerini hem Azerbaycan Türkçesine hem de Farsçaya tercüme etmiş; tercümelerde eserin orijinal veznini muhafaza etmeye çalışmıştır.

Azerbaycan şairlerinden Samed Vurgun, Memmed Rahim, Süleyman Rüstem, Hüseyin Hüseyinzade gibi şairlerin şiirlerini de Farsça'ya tercüme eden Alizade ayrıca Azerbaycan dramaturgu ve filozofu M. F.Axundov'un eserlerinin üç cildini yayıma hazırlayanlar arasında yer almaktadır. Şark şiiri, felsefesi, tarihi ve mitolojisi konusunda derin bilgiye sahip Prof. M.Alizade'nin Fars edebiyatına dair incelemeleri Firdevsî, Cami, Melikülmütekellimin, Tebrizi, Yezdi, Eşkî, Behar, Efraşte, Cemalzâde, Teberi, Dehhoda, Gilânî, Şehriyar vb. hakkındadır.

M. Alizade'nin çalışmaları arasında *Şehnâme*'nin Azerbaycan Türkçesine çevirisinin ayrı bir yeri vardır. 60 bin beyitlik eser, orijinal vezninde Azerbaycan Türkçesine çevrilmiştir. İlk tercüme örneklerini 1946 yılında Azerbaycan gazetesinde "Firdevsî ve Azerbaycan" başlıklı makalesiyle yayımlamıştır. M. Alizade'nin yaklaşık otuz yılını vererek hazırladığı manzum çevirinin ilk olarak 6 ciltte yayımlanması düşünülmüştür. Çevirinin birinci cildi İran'da Arap harfleriyle yayımlanmıştır. M. Alizade sağlığında yalnız bu 1. cildi görebilmiş, vefatından sonra çeşitli dönemlerde baskıları yapılmıştır. Bu bir ciltlik çeviri daha sonra Latin harfleriyle Bakü'de 2004'te yayımlanmış olup 262 sayfadır ve "Söhrab" destanı ile bitmektedir. Bakü'de "Nurlar" neşriyat tarafından 2005'te yayımlanan çeviri ise 1.Cilt 992 sayfadır. Tercüme ve mukaddime M. Alizade'ye aittir. Aynı eser 2021 yılında tekrar 900 sayfa olarak basılmıştır. Kitabın redaktörü Şahin Fazıldır. Kitabın giriş bölümünde hocası M. Alizade'nin çevirisi hakkında geniş bilgi vermektedir: Tercümede eserin esas vezni olan "feülün feülün feül" ölçüsü kullanılmıştır. Mütercimim, özellikle klâsik eserleri tercüme ederken eserlerin orijinal veznini korumaya çalışmak gerektiği düşüncesinde olduğu belirtilmektedir (s.29). Şahin Fazıl ayrıca *Şehnâme*'nin bazı bölümlerini çeviren M. Elekber Sâbir'in de aynı vezni kullandığını Alizade'den farklı olarak "İzdiyad" başlığı altında bazı ilaveler yaptığını dile getirmektedir (s. 5-8). Giriş bölümünde Alizade Nüşabe Memmed Mübariz kızı tarafından yazılan "*Şahname* de Ebedileşenler" başlıklı bir bölüm yer almaktadır (s. 30-36).

Mütercimim Firdevsî ve *Şehnâme* hakkındaki görüşleri kitabın 16-29. sayfaları arasında "Şark Poeziyasının Kıymetli İncisi" başlığı altında verilmiştir: "Beşer medeniyeti tarihinde silinmez iz bırakan dahi sanatkarlardan biri Firdevsî ve dünya edebiyatı hazinesinde taravetini ebedi koruyan eserlerden biri ise onun *Şehnâmesi*'dir. Bin yıla yakındır ki seville seville okunmuş, birçok ölmez sanatkarın istifade kaynağı olmuş, kimi onu taklit etmiş, kimi nazire yazmış, kimi onun kahramanları ve müellifi hakkında destanlar yazmışlardır. Büyük sanatkar eserinin hakiki değerini, onun ebediyete kavuşacağını bütün çağdaşlarından daha iyi anlamış ve düşüncelerini eserin sonunda şu mısralarla ifade etmiştir:

Otuz il ağır zəhmətə dözmüşəm
Bu farsca əsərlə dirilmiş Əcəm.
Abad kəsrlər ki, göyə baş vurar,
Güneş istisinden, yağışdan uçar.
Ələ bir uca kəsrdir bu əsər
Ki, görməz yağışdan, külekden zərər.
Toxum səpmişəm toprağa şərdən

Sağam, ölmərəm dünya durdukcə mən.” (s.16)

“Azerbaycanlılar çok eski zamanlardan *Şehnâme* ve onun müellifine çok büyük hürmet beslemişler. Nizami *Hüsrüv ü Şirin*, *Yeddi Güzəl*, *İskendernamə*’sinde Firdevsî kahramanlarına müracaat edərək, onlara ebedi həyat bəhşeden nakişlər vurmuş və ölmez sanatkarı “sözü gələn kimi bezeyən ustad şair” gibi vasf etmişdir”. (s.17).

M. Mübariz Alizade bu bölümlərdən sonra *Şehnâme*’nin yazıldığı devir və kaynakları haqqında da bilgiler vermişdir: *Şehnâme*’nin ilk varyantları eksik olsa da Samanilər sülalesinin (874-995) hakimiyyəti devrinde yazılmışdır. Çeşitli kaynakların verdiyi bilgiyə görə, Firdevsî’ye qədər dörd və ya beş müellif nazım və nesir olaraq *Şehnâme* yazmaya təşəbbüs etmişdir.” Firdevsî bu əsərlər haqqında qısa bilgi verir. “Kitabın hazırlanması haqqında” başlıqlı bölüme şair şöyle başlamışdır: (s.18-19).

Nə vardı demişlər nə qaldı deyim?
Ağacda nə bar kalmış, ondan yəyim?
Böyük bir ağac kölgəsində əgər,
Əliboş otursam verər mi bəhər?
Kimin başına sərv sayə salar,
Xətadan, bələdan uzaqda qalar.
Salarsa mənim başıma sayə sərv,
Verər fikrimə yaxşı sərməyə sərv.
Bu dastanı ilhamla yazsam əgər,
Onun şöhrətilə başım yüksələr.
Əsər şairi göylərə kaldırar,
Əsərdir cahandan kalan yadigar.
Mənim sözlərimdə tapılmaz yalan,
Nə əfsun, nə əfsane yazım, inan!
Ağılla oxu, rəmz tapsan əgər,
Düşün, rəmz mənaya yol göstərər.
Qədimlərdə vardı böyük bir kitab
Ki, dastanlarıydı onun bihesab.
Uzun illər gəzdi o əldən-ələ,

Onu hər kəs istərdi əzbər bilə (s. 45).



Mütercim, Dakiki tarafından yazılmış olan ve Zerdüşt zamanında İran şahı Guştasp ile Turan şahı Ercasp arasında geçen savaşların anlatıldığı bin beyitlik bölümü Firdevsî'nin eserine aldığını ve eksik kalan kısmını da tamamladığını belirtmektedir. Kendisine kaynaklık eden bu eser yanı sıra esas kaynağın Firdevsî olduğunu da şu cümlelerle ifade eder:

“Lakin bu kaynakların büyük şair için ancak ikinci derecede ehemiyeti olmuştur. Şairin böyle bir ölmez eser yazarken istifade ettiği esas kaynak, kendi kaydettiği ve dünya görmüş, akıllı, müdrik adamlardan işittiği destanlar olmuştur.” (s.21).

Çeviride sayfa 49'da Sultan Mahmud'un tavsif edildiği bir bölüm yer almaktadır:

Sultan Mahmudun Vasfi

O gündən ki, yoxdan var olmuş, cahan,
Hələ gəlməmişdir belə hökmran.
Günəşdən başa tac qoyanda fələk
Cahan parladı nurla şirmayitək.
Bütün yer üzü geydi nurdan geyim,
O nur mənbəyi kimdir? Koy mən deyim.
Əbülqasım! O bəxti ağ hökmdar,
Günəş təxtü tacının üstə durar.
Bəzək verdi dünyaya başdan-başa,
Dönər altuna əl vurursa daşa.
Oyandı mənim taleyim bir zaman,
Düşündüm başımdan çəkilməmiş duman,
Dedim: -İndi artıq olar söz demək
Keçən əsrlər olsun aşkar gərək.
Dilimdə gecə vaxtı şahın adı,
Yumuldu gözüm, qəlb evim parladı.
Yuxumda nə gördüm ki, bir çəşmə var,
Suyunda onun nurlu bir şam yanar.
Gecə zülmətində bütün yer üzü
Batıp nura xatırladır gündüzü.
Oturmuş o taxt üstə bir hökmdar,

Başında cəvahir dolu tacı var (2005, s.49).

Eserin 52. sayfasından itibaren “Keyumers” bölümüyle çeviriye geçilir. Tamamı Azərbaycan Türkçesine çevrilmiş olan konu başlıkları şunlardır: **1. Yaradanın adı ilə** (38); **2. Ağlın tərifi** (39); **3. Dünyanın yaranması haqqında** (40); **4. İnsanın yaranması haqqında** (41); **5. Günəşin yaranması haqqında** (42); **6. Ayın yaranması haqqında** (43); **7. Peyğəmbərin vasfi** (43); **8. Kitabın yazılması barədə** (45); **9. Şair Daqiqinin dastanı** (46); **10. Kitabın esasının qoyulması** (47);

11. Sultan Mahmudun vəsfi (49); 12. *Kəyumers* (52-56); 13. *Huşeng* (56-59); 14. *Tahmuras* (59-62); 15. *Cəmşid* (62-73); 16. *Zöhhak* (73-103); 17. *Fəridun* (103-158); 18. *Mənuçehr* (158-271); 19. *Nuzərin padşahlığı* (271-305); 20. *Zəv ve Tahmasib'in padşahlığı* (305-308); 21. *Gərşasb'ın padişahlığı* (308-321); 22. *Keykubad'ın padşahlığı* (321-334); 23. *Keykavus'un padşahlığı ve onun Mazəndaran'a səfəri* (334-390); 24. *Kavus'un Hamavəran şahı ilə müharibəsi* (390-430); 25. *Söhrab* (430-500); 26. *Siyavuş dastanı* (500-698); 27. *Siyavuş oğlu Forudun dastanı* (698-734); 28. *On iki merheleli İran-Turan müharibəsi* (734-781); 29. *Kamus-keşani dastanı* (781-828); 30. *Fəriborz'un Firəngislə evlənməsi* (828-887); 31. *Çin hakanının dastanı* (887-984); 984-992. sayfalar arasında eserde geçen bazı özel adların açıklandığı "İzahlar" bölümü ile "İçindekiler" bölümü yer almaktadır.

3. Çeviriden Örnek Beyitler: Keyumers

Ata söylemiş oğluna bir xəbər,
Gəzər dilləri, kəçsə də əsrlər.
Cahanda kim ilkin olup hökmdar,
Böyükler ona göstərib ətibar?
Qədim dövr tarixini izleyen,
Böyük şahlar haqqında dastan dəyən
Demiş: Şah birinci Kəyumərs idi,
Başa tac qoyub "padişaham" dedi.
Həməl bürcünə varid olcaq Güneş
Yerin çöhrəsi yazdan oldu güləş.
Kuzu bürcü nur saçdı, güldü cahan,
Cahanı bahar fəslə etdi cavan.
Kəyumərs olunca cahanda ağa,
Köçürtdü büsatını yüksək dağa.
Qoyub təhtinə dağ başında əsas,
Düşündü: Gərək el geyinsin libas.
Pələng ovladı, əldə etdi dəri,
Gəyindi zəri şah o gündən bəri.
Adamlar həvəs göstərib paltara,
Qənim oldular vəhşi heyvanlara.
Tapıldı geyim, sonra da el tamam

Şikarın ətindən bişirdi təam (2005, s.52).

Şehnâme'nin bir başqa kahramanı Söhrab savaşı meydanında tanımadığı atası Rüstəm'le qarşı qarşıya gəlir savaşı və galip olur. Savaşın teke tek davamını sabaha buraxırlar. Savaşta galip gələcəyindən şübhəsi olmayan Söhrab yapılacak savaşı anlamsız bulur, adam öldürməyə qarşıdır. Firdevsi, Söhrab'ın bu yüce hislərini şöyle təsvir etmişdir:

Danış bir, necə yatmısan, durmusan?
Niyə qəlbini kinle doldurmusan?
Əlindən o gürzü, qılıncı gəl at!
Yerə vur o qovganı, dostluq yarat!
Gəl, atdan düşək, əyləşək üz-üzə,
Doyunca şərəbdən içək, mey-məzə.
Qılaq əhd, çarpışmayaq bir də biz,
Ədavətlə çırpınmasın qəlbimiz.
Əger başqası gəlsə də meydana,
Biz, işrətlə sadıq qalaq peymanə (2005, s.24).

M. Mübariz Alizade'ye görə Behram-Gur *Şehnâme*'de yaratılmış ideal hökəmdarlardan biridir. Bütün destan boyunca şair onun insani yönlerini anlatmaktadır. Aşağıdaki bölüm bu konuda eserdeki güzel örneklerden biridir.

Xəzinə ki, Cəmşid qoyub yadigar
Məne yox, onun irsi xalqa çatar.
Nə zəhmət çəkib, ne qılınc vurmuşam,
Nə də o bəsətə özüm kurmuşam...
Tamah hissini qəlbinizdən atın!
O qiymətli gövhərləri siz satın!
Qızılla gümüş yığsanız hər qədər
Sayın, qoymayın vaxtı getsin hədə.
Ne çoxdur dul arvad, yetim, qarnı ac,
Salıb dərbədən onları ehtiyac,
Nəvazişlə dəvət edin dərbəra,
Bu sərvətləri paylayın onlara!" (26).

M. Alizade, savaşıns insanlık için en büyük felaket olduğunu düşünen Firdevsî'nin birçok kahramanları sulhseverlik ile bezediğini ifade etmektedir. "Siyavuş, mübalağasız Firdevsî dehası ile tipikleştirilmiş çok yönlü müsbet kahraman suretidir. Firdevsî bu kahraman suretini manevi paklık, alicenaplık, insanperverlik, özellikle sulhseverliğin timsali gibi yaratmıştır." (s.24).

Şehnâme'nin birçok eserde örnekler verilen bölümlerinden biri de babası Sam tarafından beyaz saçlı doğduğu için reddedilen ve dağlara bırakılan Zal'ı Simurg'un bularak büyütmesinin anlatıldığı bölümdür. Bu bölümden şu beyitler örnek verilebilir:

Var idi bir Əlborzkuh adlı dağ,
Günəşlə yaxın, kənd-şəhərdən uzaq,
O yerdə ki, kurmuşdu Simurğ yuva,
Atıldı dağa o günahsız çağa.
Qoyub körpəni tez geri döndülər,
Belə zülmə insan dözər mi mægər?
Uşaq pəhləvan oğlu olsa belə,
Qaranı ağı seçməyirdi hələ.
Ata zülm edip südəmər körpəyə,
Atıldı uşaq eybəcərdir deyə.
Əgər vəhşi həyvanları anlasan,
Olur onlar öz nəslinə mehriban.

Bala quşlar ac kalmaları deyə,
Qanad açdı Simurğ, qalxdı göyə.
Ne gördü: quru yerdə bir körpə var,
Gözündən dəniz tək yağış çağlayar.
Beşikdir qaya, dayə torpaq ona,
O çılpaqdı, süd dəyməmiş ağzına.
Qara torpaq əndamını dövrələr,
Fəzadan günəş başına od ələr. (162-164).

Sonuç

İranlıların məşhur destanı Firdevsi'nin *Şehnâme*'si doğuda və batıda birçok dile aktarıldığı gibi manzum ve mensur Türkçe çevirisi de yapılmıştır. Çeşitli mensur çevirilerin yanında tek manzum çeviri ise Şerifi'ye aittir. Azərbaycan'da da çeşitli şair və mütercimlerden Reşid Bey Efendiyev, Mirza Elekber Sâbir, A. Nazmi, Abdulla Şaik, Mikayıl Müşfik, Mir Mehdi Seyidzade vb. *Şehnâme*'nin bazı destanlarını Azərbaycan Türkçesine çevirmişlerdir. *Şehnâme*'nin Azərbaycan Türkçesine en hacimli manzum çevirisi ise M. Mübariz Alizade tarafından yapılmıştır. Bütün bu çalışmalar Firdevsi'nin *Şehnâme*'sinin Azərbaycan'da da büyük şöhrət kazandığını göstermektedir.

Bu çalışmada *Şehnâme*'nin Azərbaycan Türkçesine çevirilerinden M. E. Sâbir ve M. Mübariz Alizade'nin çevirisi konu edilerek bir bildiri sınırları çerçevesinde bazı örnekler verilmiştir. Her iki çeviri de ayrı bir çalışma konusu olacak niteliktedir. Bu bakımdan konular üzerinde tarafımızdan yapılan çalışmalar devam etmektedir.



KAYNAKÇA

- Akpınar, Yavuz (2008). "Mirza Alekber (Ali Ekber) Sâbir", *TDV İslâm Ansiklopedisi*, C.35, s. 345-346.
- Bayramoğlu, Alxan (2001). *A. Mirza Elekber Sâbir, Kısa Tercüme-yi-hal*, Bakı.
- Taşkesenlioğlu, Lokman- Sedat Maden (2017). *Mirze Elekber Sâbir" Hayatı, Edebi şahsiyeti ve Hophopname*.
- Firdovsi, *Şahname* (2005). *Mütercim: Memmed Mübariz Alizade*, Nurlar Neşriyat.
- Kanar, Mehmet (2010). "Şahnâme" *TDV. İslâm Ansiklopedisi*, C.38, s. 290-292).
- Sâbir, Mirza Elekber, (1948). *Hophopname*. Tertip eden: H. Cevadzade, Bakı, Azereşr.
- Sâbir, Mirza Ali Ekber Tahirzade, (1962). *Hophopname*. Tertip eden: H. Mehmedzade, Bakı, Azereşr.
- Sâbir, Mirza Elekber, (1965). *Hophopname*. Tertip eden: Memmed Memmedov, III C, Bakı, Azerbaycan İlimler Akademisi.
- Klassik Azerbaycan Edebiyyatı Sâbir Hophopname* (2004). Yayına hazırlayan: Memmed Memmedov, II. Cild, Bakı, Şarq-Gərb.
- Sâbir, Mirza Elekber, (2012) *Hophopname*. Yayına hazırlayan: Alxan Bayramoğlu, Bakı 2012.
- Sâbir, Mirza Elekber, (1975) *Hophopname*. Hazırlayan: Abdülmecid Doğru. Atak Matbaası.
- Sâbir, Mirza Elekber (2023) *Hophopname*. Hazırlayan: İsa Öztürk-Sunuş İlber Ortaylı, Türkiye İş Bankası Yayınları.
- Sâbir, Mirza Ali Ekber Tahirzade. Yazar: Lokman Taşkesenlioğlu, *Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü*, <https://tees.yesevi.edu.tr> (Son güncelleme 2020).
- Şerifî Şehnâme Çevirisi* (1999). Hazırlayanlar: Zuhal Kültüral-Latif Beyreli, I-I-III-IV, Türk Dil Kurumu.
- Zuhal Kültüral (2010). "Şahnâme'nin Türkçe Tercümeleri", *TDV İslâm Ansiklopedisi*, C. 38, s.290-292.

XVII.ULUSLARARASI
DUNYA DILI
TÜRKÇE
SEMPOZYUMU

Ahmet **ADIGÜZEL**

dunyadiliturkce.bartın.edu.tr

1568



XVII.ULUSLARARASI
DÜNYA DİLİ
TÜRKÇE
SEMPOZYUMU

Zulayho **ABDURRAHMAN*** Dilşoda **HAKKUL****

Abdurrahman Güzel'in Türk Dili Gelişimindeki Yeri

Özet

Her milletin varlığı, onun diliyle belirlenir. Bu nedenle atalarımız ana dillerini korumayı kutsal bir görev olarak görmüşlerdir. Abdurrahman Güzel, dili milletin ruhu olarak anlayan ve onu korumakla birlikte dünya dili seviyesine yükseltmek için ilmî-teorik ve pratik yönleriyle mücadele eden bir mücahid dilbilimcidir. Bu makalede, dünya edebiyatçıları ve dilbilimcilerine ilmî eserleri ve uygulamalı çalışmalarıyla örnek teşkil eden Abdurrahman Güzel'in eserleri ele alınmıştır. Öncelikle, Abdurrahman Güzel'in araştırma konularının kapsam ve ölçüğünün oldukça geniş olduğunu vurgulamak gerekir. O, hangi alanda olursa olsun, yeni fikir ve yaklaşımlar ortaya koyabilen bir araştırmacı olarak tanınır. Bu makalede, âlimin dilbilim sahasındaki başarılarının sebeplerini açıklığa kavuşturmak amaçlanmıştır. Dünya dilbilimcileri için de bir üstat haline gelen Abdurrahman Güzel, öğrenciler için ders kitapları hazırlamakla kalmayıp, dilbilim ilminin gelişimine katkı sağlayan çeviriler de yapmıştır. Onun dili yalnızca bir biçim olarak değil, aynı zamanda bir ruh olarak da hissettiği, farklı alanlardaki araştırmalarıyla da kanıtlanmaktadır. Nitekim, edebiyat araştırmalarında da dilin gramatik ve üslup yönlerine büyük önem verir. Edebi eserlerin özünü tam anlamıyla kavrayabilmek için dil bilgisine sahip olmanın önemi büyüktür. Metinbilim alanındaki araştırmalarında da Abdurrahman Güzel'in derin dil bilgisi önemli rol oynamıştır. Ayrıca, makalede Türkçenin dünya dili haline gelmesinde "Dünya Dili – Türkçe" konferansının rolü de ele alınmıştır. Sonuç olarak, bugün yalnızca Türk değil, dünya edebiyatbiliminde de Abdurrahman Güzel'in yeri özel bir değer ve öneme sahiptir.



**ANAHTAR
KELİMELER**

Dil, Edebiyat, Ruh, Millet, Türkçe.

* Dr. Özbekistan Cumhuriyeti Bilimler Akademisi Özbek Dili, Edebiyatı ve Folkloru Enstitüsü. Orcid. org/0009-0002-5760-2267 zulayhorahmonova8@gmail.com (zuleyha20008@mail.)

** Asya Uluslararası Üniversitesi öğretmeni Urgenc Devlet Üniversitesinde araştırmacı dilyaxakulova@gmail.com



The Role of Abdurrahman Güzel in the Development of the Turkic Language

Abstract

The existence of every nation is defined by its language. Therefore, our ancestors regarded the preservation of their mother tongue as a sacred duty. Abdurrahman Güzel is a devoted linguist who perceives language as the spirit of the nation and strives-both theoretically and practically-to preserve it and elevate it to the status of a world language. This article discusses the works of Abdurrahman Güzel, whose scientific contributions and practical activities serve as a model for linguists and literary scholars around the world. First and foremost, it is worth emphasizing that the thematic scope and range of Abdurrahman Güzel research are remarkably extensive. Regardless of the field, he is recognized as a researcher capable of expressing innovative ideas and perspectives. The paper attempts to identify the key factors underlying the scholar's success in the field of linguistics. Having become a mentor to linguists worldwide, Abdurrahman Güzel not only authored textbooks for students but also produced translations that significantly contributed to the advancement of linguistic science. His perception of language extends beyond its structural form-it is also a manifestation of spirit, as demonstrated in his interdisciplinary research. Indeed, in his literary studies, he pays careful attention to both grammatical and stylistic aspects of language. Comprehensive understanding of literary works requires a solid grasp of linguistic principles, and Abdurrahman Güzel's expertise in linguistics has undoubtedly informed his textual analyses. Furthermore, the article highlights the role of the "World Language – Turkish" conference in promoting Turkish as a global language. In conclusion, Abdurrahman Güzel holds a distinguished and highly valued place not only in Turkish but also in world literary scholarship.



KEYWORDS

Language, Literature, Spirit, Nation, Turkish.



1. Giriş

Abdurrahman Güzel edebiyat araştırmacısı, dilbilimci, tasavvuf araştırmacısı ve ilahiyatçı bir Türk âlimidir. Türkî dilleri milletin ruhu olarak kavrama ve bunu nesillere aktarma yolundaki gayretleri bütün Türk dünyasında bilinmektedir. Abdurrahman Güzel yaklaşık 80'e yakın kitap ve risalenin müellifidir. Bu eserlerin konu dizinini saymak bile başlı başına büyük bir araştırma gerektirir. Şu da vurgulanmalıdır ki, Abdurrahman Güzel'in ilmi araştırmaları hiçbir zaman pratik faaliyetinden kopuk olmamıştır. O, çalışmalarıyla Türk dünyasında maneviyat ve maarif mücahidi olarak tanınmıştır. Zira onun âlimlik faaliyeti yalnız kitaplarında kalmayıp her fikir ve görüşünü hayata tatbik etmeye çalışır. Âlim için dil aracılığıyla millet ruhunu korumak, Türkçeyi dünya dili seviyesine yükseltmek, gençlerin eğitim-terbiyesinde edebiyatın imkânlarından yararlanmak, ortak değerleri yansıtan sanat vasıtasıyla Türk dünyasını birleştirmek gibi yüce idealler daima önceliklidir. Abdurrahman Güzel'in bu hedefi yalnız Türkiye'de değil, başka ülkelerde de takdir görmektedir. Nitekim "Dünya dili – Türkçe" adlı uluslararası konferansın baş düzenleyicilerinden olması onu Türk dünyasına mücahid dilbilimci olarak tanıtmıştır. Bugünkü Türkçenin inkişafı ve geniş kullanım alanı kazanmasında Abdurrahman Güzel'in da akıl ve zekâsı, zahmetli araştırmaları, kararlılığı ve cesareti vardır. Onun her türlü plan ve girişimi öncelikle araştırmalarında tezahür eder; ortaya attığı her düşünce ilmi sonuç ve tecrübelerine dayanır. İlmî talip – bir savaşıdır. Hakk meydanında savaşıya adil bir silah gerekir. Talebe için layık silah kitaptır. Abdurrahman Güzel'in pek çok âlimden üstünlüğü vardır. Goethe'nin Faust'unda söylediği "Teori kurudur dostum, fakat hayat ağacı yemyeşildir" sözü gibi, Abdurrahman Güzel her bir fikrine ve tavsiyesine uygun kitap yazan nadir âlimlerdendir.

Alanları çok çeşitli olsa da onun edebiyatçılığı ve dilbilimciliği öne çıkar. Vatan ve millet için verdiği meşakkatli mücadelelerdeki muvaffakiyetlerinin anahtarlarından biri, ana diline duyduğu muhabbetir. Zira ilimde ispatlandığı üzere "Dil – milletin ruhudur." Millet ruhunu hissedebilme nimeti her âlime nasip olmaz. Abdurrahman Güzel'in her türlü araştırmasında ve faaliyetinde insanlığın hüznü ve huzurunu bir arada kavrayıp ifade edebilme kudretinde sözün gücünü idrak etmek birincildir.

Tarih büyük şahsiyetler doğurur. Zamanlar, Allah'ın manevî askerlerini keşfeder. Abdurrahman Güzel böyle bir devir mücadelesi için seçilmiş nadide âlimlerdendir. Onun kaderi kalemlerle ilgiliydi. Yazgı yollarında 1966-Şubat-1967 tarihleri arasında Almanca dil öğrenimi, ardından Viyana Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Şarkiyat Enstitüsü İslami İlimler ve Türkoloji Bölümünde tahsil görmesi, bugünkü büyük şahsiyet ve ulu âlimin kemâli için hazırlık idi. Nitekim ana dilin zahirî yapısını bilmek ve bâtinî ruhunu hissetmekte yabancı dilleri özümsemek daha da fayda verir. Bir söyleşisinde, Türkçenin bugünü ve geleceği hakkında şöyle kaygılanmıştı: "Amerika'da 68'li yıllardan sonra NASA programının uygulanmasıyla birlikte Amerikan İngilizcesine 30 bin kelime eklendi. Bizde de böyle olması lazım. Dolmuş, akaryakıt, buzdolabı, gecekondular gibi kelimeleri üreten maalesef Türk Dil Kurumu değil halk olmuştur. Bu nedenle bu tür konularda da halk üretimlerine önem verilmelidir. Ancak dili Türkçeleştirmek adına Arapça ve Farsçadan geçen bazı kelimeler atılmak isteniyor. Bu, dilin fakirleşmesine neden olacak bir yaklaşımdır. Ben yabancı kelime girmesine karşı değilim ama mevcut kelimelerin atılmasına karşıyım. Yeni giren her kelimeyi kendi gramer kurallarımıza göre uyarlayabiliriz." Âlimin araştırmalarında mükemmelliğe verdiği önem, alfabe hak-

kındaki şu görüşlerinde de yansımaları bulur: “Türkçe bir dünya dili ve bilim dilidir. Türkçenin bilim dili olarak incelenmesinde üzerinde durulması gereken en önemli hususlardan biri, bu dilin algoritmik yapısıdır. Bu kavram, Türkçenin kronolojik tutarlılığı ve yapısal gelişmişliği ile doğrudan ilgilidir. Yani algoritma, matematiksel bir terimdir. Dil ve matematik kavramları arasında ortak bir payda olarak kabul edebileceğimiz bu kavram, ‘Bir işin hiçbir belirsizliğe yer vermeyen işlem adımlarıyla nasıl yapılacağını belirleyen tanım’a verilen addır.” Abdurrahman Güzel, başka âlimlerin çalışmalarını da sağlam biçimde inceleyip sistemleştirebilen, yeni fikirlerle besleyebilen, gelenek ile yeniliği uzlaştıran nadir âlimlerdendir. Yalnızca Türkçenin imkân ve üstünlüklerini temellendirmek için Aydın Köksal, Jean Deny, Hilmi Hacısalihoglu, Max Müller, Molière, Herbert Jansky, Paul Roux, Oktay Sinanoğlu, Van De Walle, Saussure gibi isimlerin fikirlerine başvurur. Onun ispatı elbette yalnız kendi düşünceleri değildir; başkalarının mülahazalarını etraflıca inceleyip bütünleştirebilmesidir. Hocada bu analiz yöntemi gelişmiş olup tarafsız sonuçlara varma istidadına da sahiptir. Bir söyleşisinde geçen şu görüşler, kanaatimizi bütünle destekler: “Türkçe yabancılar açısından son derece kolay öğrenilebilir bir dildir. Çünkü Türkçe yazıldığı gibi okunur, okunduğu gibi de yazılır. Sadece sondan eklemeli bir dildir. Hâlbuki başka diller ne yazıldığı gibi okunur, ne de okunduğu gibi yazılır. Onlar baştan, ortadan ve sondan eklemeli dillerdir. Bu bakımdan Türkçe yabancılar tarafından çok kısa zamanda öğrenilebilir.” Bu sonuçlarda da milletin kalbini ve değerlerini koruyan manevî esasın dil olduğunu idrak eden bir gönül insanı tebarüz eder. Türkçenin imkânlarını yeterince idrak etmenin yanı sıra onun tarif ve tasvirini tam ifade edebilmek de Abdurrahman Güzel gibi sayılı âlimlere nasip olur. Onun biliş ve beyan kudreti bir arada olgunlaşmıştır. Gerek sözlü anlatım ve sohbetlerde, gerek yazılı beyanda muhatabını mest eder; maksadını güzel ve etkili biçimde ifade ettiği ayrıca takdire şayandır. Hocanın ifadeleri daima açık ve sadedir; zira her kelimesini aklın kavrayıp kalben hisseder. Mesela şu içli sözlerine dikkat edelim: “Evet, Türkçe bugün her türlü bilim ve teknoloji dili olarak da yeterlidir. Güçlüdür. Çünkü Türkçe, bugün dünyada UNESCO’nun resmî diller sıralamasında konuşan sayısı bakımından 5. sırada, ana dili sıralamasında ise 3. sırada yer almaktadır. Bugün dünyanın en ücra köşelerinde bile Türkçe konuşulmaktadır. Bu konuda bizim pek çok makalemiz vardır. İlgililer oralara da bakabilirler.”

Abdurrahman Güzel’in Almanca, Farsça ve Arapça bilmesi de ana dili Türkçeye dair tasavvurlarını zenginleştirmiş, öğretim yöntemlerinde doğru kararlar almasını sağlamıştır. Ayrıca 1974’te Hacettepe Üniversitesi Sosyal ve İdari Bilimler Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümünde öğretim görevlisi olarak başlayıp Gazi Üniversitesi’nde Türkçe öğretmeni yetiştirmek üzere çalışmış; sonrasında Gazi Üniversitesi’nde Türkçe öğretmenleri yetiştirme amacıyla “Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Bölümü”nün kuruculuğu ve Başkent Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölüm Başkanlığı görevlerine tayin edilmesi de takdirde yazılmış şerefli bir âlim hayatına işaret eder.

“Bilindiği gibi tarihî veriler içinde Türkçemizin ilk yazılı dil yadigarı olan Orhun Abideleri; VIII. asrın ilk yarısında Göktürklerin devlet kurduğu Orta Asya’nın doğusunda yalnızca Türk varlığını kanıtlayan ilk yazılı belgeler olmayıp aynı zamanda Türkçenin işlekliliği, akıcılığı ve dildeki soyut kavramlar için kullanılan sözlerin özelliklerini taşıyan 4-5 bin yıllık bir konuşma ve yazı dili olduğunu ispatlıyordu. Yeryüzünde pek az dil ancak bu kadar tarihî derinliğe sahiptir. Bu sebeple Türkçe bir bilim-kültür ve dünya dili özelliğini taşımaktadır” (Güzel ve Karatay, 2019, s. 3) gibi nazarî sonuçlarında dilin ruhunu kavramasında tarih ve edebiyata

dair bilgileri de yardımcı olmuştur. Özbekistan’da Abdurrahman Güzel’in klasik edebiyat araştırmacılığı üzerine doktora çalışması yürütülmektedir. Âlimin daha ziyade edebiyat bilimine dair kitapları okunur. Ancak bugün elimizdeki dilbilim kitaplarındaki yeni yaklaşımlar hakkında söz etmek istiyoruz. “Graf teorisiyle Türkçe öğrenmek” kitabı böyle bir elkitabıdır. Bu kitabın önsözünün ilk cümlesinden itibaren âlim maksadını açık ve sade biçimde anlatır: “Her dilde olduğu gibi, Türkçe dil bilgisi öğretiminin geleneksel ve temel amacı: hem kendi insanımıza hem yabancılara gramer kurallarına uygun yapılar da cümle kurmayı öğretmek hem de insan düşüncesinin bir ürünü olan bütün kavramları doğru ve eksiksiz anlayıp anlatmasını sağlamaktır.” (Güzel, 2018, s. 10) Abdurrahman Güzel her eserini yazarken amaç ve görevlerini net tayin eder, anlatım üslubunu buna uygun seçer. Onun niyetleri her daim hâlis ve büyüktür; küçük hayallerin tutsağı olmaz. İnsanın ahlâkını, milletin ruh dünyasını, halkın değerlerini kuşatan sahada ilim yapar ve yalnız bu büyük hedefleri ilim sayar. Dil gramerinin tesisi bin yıllar önce başlamış, hâlâ tekâmül edip gelişmektedir. Zira yıllar geçti, nesiller değişti. Dil hayat gibi canlıdır; zamanlar gibi uyanıktır. Zamanlar, insanların şuurunda değişimler yaptı. Devrin hükmüne itaat ve teslimiyet hiçbir şahsiyeti es geçmez. Ancak Allah’ın izni ve iradesiyle tarihin de hükümlerini vardır; onlar semavî fermanlardan sapmazlar. Bilakis zaman esaretinde de ebediyete ait olan “Allahu Teâlâ’nın ‘Nihayet onu düzenleyip içine ruhumdan üflediğim zaman, siz hemen onun için secdeye kapanın’ (Sâd, 38/72)” ayetinde şerefli ruhun hürriyetini korumak, böyle seçkin kulların Âdem nesline hizmetiyle gerçekleşir. (Qur’oni karim, 2001) Bu bağlamda dili koruma meselesi de başlıca problemlerden sayılır. Kadim kaidelerden yüz çevirip hızla değişen koca dünyada varlığını sürdürebilmek için onun havasına uymak gerekir. Bu çağın delillerinden sağ çıkmada dili yitirmemek çok önemlidir. Bu hengâmede önce benliğini, sonra milletini ve dindaşlarını korumak hakiki ilimdir. Abdurrahman Güzel işte böyle asıl âlimlerdendir. Onun dilin ruhunu hissetme kabiliyetini ayrıca teslim etmek gerekir ki bu elbette fitrattandır. Abdurrahman Güzel’in güzel kaderinde millete hizmet etmek, Allah’ın kullarını doğru yola iletmede bir mürabbî olmak saadeti vardı. Bu yüzden başka dilleri de öğrendi; dünya, bilhassa Doğu’nun klasik edebiyatını derinlemesine inceledi. Onun edebiyatçılığı, dilbilimindeki ufkunu genişletti; dilbilimciliği de edebiyatçılığındaki söz mahiyetini hissetme hassasiyetini tamamladı. Edebiyat çalışmalarının önsözünün sonunda bu apaçık görünür: “Yunus’un,

*Söz ola kese savaşı, söz ola bitire işi,
Söz ola ağulu aşu, bal ile yağ ede bir söz,—*

dediği gibi, gelin her işimizi bal gibi tatlı, ana sütü gibi helal kılalım ve hep beraber Türk dilini, milletimiz ve insanlık için güzel konuşalım, güzel düşünelim; mutlu ve barış içinde yaşayalım; iyi niyet sahibi olalım ve dilimize, kültürümüze hizmet eden her bir kişiyi de şükranla yâd edelim.” (Güzel, 2018, s.14)

Türkçenin öğrenilme zarureti, onun dil olarak kadim ve güzel oluşu, Hz. Âdem (a.s.)’a kadar bağlanarak edebî metinler ışığında ispat edilir. Böyle uzun araştırmalar meyvesini verdi ve hacimli çalışmalar ortaya çıktı; Türkî dilin fonetik, leksik ve gramer yönlerine dair tasavvurlar berraklaştı. Türkî dilin üslup ve ifade tarzındaki elverişlilikler de doğru değerlendirilmiştir.

Abdurrahman Güzel, kendi sesi ve üslubuna sahip bir âlimdir. Eserlerinde yalnızca ilginç ve önemli bilgiler verilmez; hocanın olgusal verileri ve tahlillerinde de yürek atışı işitilir. Bu sebeple Abdurrahman Güzel'in eserleri hem akla hem kalbe ulaşan bir maarıftır. Dilbilime dair eserlerinde de etkisinin girdabına kapılırsınız; bu yüzden müellifin yüce maksadını hızla idrak eder ve gay-i ihtiyari ona tabi olursunuz. Çoğu âlim dilbilimin belirli bir alanını çalışır ve ömrü boyunca onun etrafında dolaşır. Abdurrahman Güzel ise, edebiyatçılığında olduğu gibi, dilbilimin bütün sahalarında gezinebilen bir isimdir; bütün bölümlere dair kendi ilmî nazari sonuçlarına sahiptir. Abdurrahman Güzel – yaşayan tarihe dönüşmüş bir âlimdir. Zira o, faaliyetini kamu, devlet ve dünya dilbilimindeki süreçlerden ayrı yürütmemiş; dilbilimin gelişimi için yapılan girişimlerin doğrudan düzenleyicilerinden veya aktif iştirakçilerinden olmuştur.

Gönlün aynası gözdür. Kalplerin tercümanı gözlerdir. Dilin sureti ise harflerde akis bulur. Bu sebeple her mevzuyu akademik tarzda inceleyen, problemi bütünüyle kuşatan Abdurrahman Güzel alfabe meselesine de ayrıca ehemmiyet verir: "Türkçe gramerinin daha verimli olması için bu Graf Teorisinin köşe noktalarını oluşturan öğeler, bazı harf ve modellerle geliştirilmiştir. Bu modeller önceden pek bilinmediği için bazı uzmanlar veya konuya gönül verenler tarafından yadırganabilir. Çünkü bu yöntanim, Türkçe dil bilgisinde hangi kategorileri tasnif etmekte ve hangi kurallara uygun yöntemlerin geliştirilmesinde uygun olacağını hemen anlamak mümkün görünmüyor." (Güzel, 2018, s. 17)

Abdurrahman Güzel'in bütün eserlerinde bir sistem vardır. Ortaya konacak meseleyi âlim, önce kendi, sonra okuyucu gözünün önünde canlı bir tasvir olarak kurar. Bu kitabı da Türkçenin yabancı dil olarak öğrenilmesi tarihinden başlatır. Araştırmalarında mahiyetten sayılara, delillerden mahiyete gidilir. Hocadaki bu müşterek tefekkür ve yorum her âlime nasip değildir. Abdurrahman Güzel'in kitaplarını okuyan uzmanlar dahi yeni fikirler ve yöntemlerle karşılaşır. "Graf teorisiyle Türkçe öğretimi" kitabında Türkçenin öğrenilmesi meselesi etraflıca işlenmiştir; geniş bir dönem ve kapsamlı bir dilbilim tarihi hakkında sistemli bilgi verilir. Uygurlar, Karahanlılar, Harezşahlar dönemindeki dilbilim gelişmelerinden söz edildikten sonra Batı dilbiliminde Türkçenin incelenmesi meselesi derinlikli biçimde ele alınır.

"'El-mutekellim' ismine mazhar oluşumuz hürmetine Türkî ve Sart lüğatinin keyfiyeti ve hakikatini şerh için bu risaleyi derleyip yazdım," (Navoiy, 2000) der Hazret Mir Ali Şir Nevaî "Muhakemetü'l-Lugateyn"de. Gerçekten de insana söz söyleme kudreti bahşedilmiştir. Allah'ın "el-Mutekellim" isminin hürmetine dilimizi korumak vicdanın bir emridir.

Abdurrahman Güzel'da pek çok âlimde bulunmayan faziletler ve imtiyazlar vardır. Onun âlim kimliği belli sahalarla sınırlı değildir; faaliyeti çeşitli alanları kuşatır. Tasavvuf hakkındaki ârifane tahlilleri ilahiyatçılığını, yazmaları karşılaştırıp akademik neşirler yapması metin-bilimciliğini, halk edebiyatına dair halkça tahlilleri ve tarihî yorumları düşünce tarihçiliğini, nadir eserleri seçip tercüme etmesi yetkin mütercimliğini, millet için faydalı etkinliklerin kapsamlı planlarını kurup hayata geçirmesi ise onu klasik siyaset erbabı arasında gösterdiğini bütünüyle teyit eder. Bugün dünyada Türkiye Türkçesinin konumu diğer Türkî dillerden hayli yüksektir. Hatta Özbekistan'da bile yalnızca doktora çalışmalarında İngilizce ve Rusçanın yanında Türkçenin aranması, kardeş dilin sahipleri olarak bizi memnun eder.

Türkçenin bu kadar yüksek kıymet kazanmasında elbette bu âlimin de özel bir yeri vardır. Büyük Turan'ı yekvücut edecek manevî güç ve ruhun dil olduğunu unutmamalıyız. Türk dünyası birliğinde dilin gönülleri bağlayan bir zincir olduğunu idrak etmek için de üstad Abdurrahman Güzel'in eserlerini incelemek gerekir.

Üstad Abdurrahman Güzel'e uzun ve hayırlı ömürler dileriz.

KAYNAKÇA

- Güzel, A. (1996). Vidin Türkleri (Dil, din ve folklor).
- Güzel, A. (1997). Eğitim fakültelerinde Türkçe'nin eğitimi ve öğretimi bölümü ve ana-bilim dalları.
- Güzel, A. (2018). Graft teorisiyle Türkçe Öğretimi. Akçağ Yayınları.
- Güzel, A. (2020). Üniversiteler için Türk dili I-II ders kitabı. Başkent Üniversitesi.
- Güzel, A. (2023). Prof. Dr. Abdurrahman Güzel ile Türk dili, edebiyat ve uluslararası kültür kongresi üzerine bir söyleşi (Söyleşi).
- Güzel, A. (t.y.). İki dillilere Türkçe'nin eğitimi öğretiminde izlenecek metodoloji.
- Güzel, A. (t.y.). Türk dili ve edebiyatı ders kitabı: Edebiyat I-IV (Müşterek imzalı).
- Güzel, A. (t.y.). Türkçe'nin eğitimi ve öğretimi'nde metodoloji.
- Güzel, A., ve Karatay, H. (2019). Türkçe öğretimi el kitabı. Pegem Akademi.
- Navoiy, A. (2000). Muhokamat ul-lug'atayn (MAT, 16. Cilt). Fan.
- Qur'oni karim. (2001). Qur'oni karim. Toshkent Islom universiteti.

XVII.ULUSLARARASI
DUNYA DILI
TÜRKÇE
SEMPOZYUMU

Zulayho **ABDURRAHMAN**
Dilşoda **HAKKUL**

